Este libro recoge una selección de los trabajos presentados en III Congreso de Investigación y Docencia de la Creatividad, CICREART 2017, celebrado en el Parque de las Ciencias de Granada del 16 al 18 de marzo, y organizado por el Departamento de Escultura de la Universidad de Granada y la Fundación José Luis Tejada.

CICREART2017 es una iniciativa desarrollada por docentes e investigadores de universidades de diferentes países, con la intención de favorecer y divulgar investigaciones y experiencias en el campo de la creatividad, para la mejora de la docencia en la enseñanza superior, en niveles no universitarios y en ámbitos profesionales y artísticos. También pretende ser un espacio de intercambio de ideas y conocimientos entre investigadores y profesionales de diferentes disciplinas y países implicados en el desarrollo de la creatividad en la investigación y la educación.

eug
Editorial Universidad de Granada

Investigación y Docencia de la Creatividad: desde una perspectiva interdisciplinar

eug

INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE LA CREATIVIDAD
desde una perspectiva interdisciplinar

Pablo García Sempere, Balbino Montiano Benítez, Ana Isabel Tejada Muñoz y Pablo Tejada Romero

eug

ALBERTO AMATE (Ilustración de portada)



Granadino de nacimiento, Alberto Amate Muñoz es un chico alegre, divertido, generoso, empático y dispuesto siempre a ayudar, que utiliza su fuertes manos para expresar todo lo que siente. Sus dibujos transmiten alegría, tal como la vive, expresándose sin normas ni prejuicios, solo desde el corazón.

Investigación y Docencia de la Creatividad desde una perspectiva interdisciplinar

Pablo García Sempere
Balbino Montiano Benítez
Ana Isabel Tejada Muñoz
Pablo Luis Tejada Romero
(Coordinadores)

eug

Investigación y Docencia de la Creatividad desde una perspectiva interdisciplinar

ACTAS DEL III CONGRESO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE LA CREATIVIDAD
Granada, 16-18 de marzo de 2017

Pablo García Sempere
Balbino Montiano Benítez
Ana Isabel Tejada Muñoz
Pablo Luis Tejada Romero
(Coordinadores)

eug

INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE LA CREATIVIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Coordinadores:
Pablo García Sempere, Balbino Montiano Benítez,
Ana Isabel Tejada Muñoz y Pablo Luis Tejada Romero.

Citación (APA):
García-Sempere, P.; Montiano, B.; Tejada, A. y Tejada, P. (coords.) (2018). *Investigación y Docencia de la Creatividad desde una perspectiva interdisciplinar*. Granada: Editorial Universidad de Granada.



ISBN: 978-84-338-6316-4.
Depósito Legal: Depósito Legal: GR./ 1299-2018.
Edita: Editorial Universidad de Granada.
Campus Universitario de Cartuja. Granada, España.
Ilustración de portada: Alberto Amate Muñoz.

Impreso en España

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

El III Congreso Internacional de Investigación y Docencia de la Creatividad (CICREART2017) es una iniciativa desarrollada por docentes e investigadores de universidades de diferentes países, con la intención de favorecer y divulgar investigaciones y experiencias en el campo de la creatividad, para la mejora de la docencia en la enseñanza superior, en niveles no universitarios y en ámbitos profesionales y artísticos. También pretende ser un espacio de intercambio de ideas y conocimientos entre investigadores y profesionales de diferentes disciplinas y países implicados en el desarrollo de la creatividad en la investigación y educación.

En estas actas, recogemos una selección de los trabajos presentados en III Congreso de Investigación y Docencia de la Creatividad, CICREART 2017, celebrado en el Parque de las Ciencias de Granada del 16 al 18 de marzo, y organizado por el Departamento de Escultura de la Universidad de Granada y la Fundación José Luis Tejada.

En esta tercera edición, con la intención dar un mayor alcance y conectar a diversos profesionales de diferentes disciplinas, se incluyeron 11 líneas temáticas: Artes Escénicas, Audiovisuales, Ciencias, Filosofía, Literatura, Música, Pedagogía, Plástica, Psicología, Publicitad y Tecnología; todas ellas relacionadas con la creatividad.

Terminamos esta presentación agradeciendo la participación y apoyo de todos y todas las congresistas, del comité organizador y científico del congreso; así como a todas las personas e instituciones colaboradoras que han puesto su esfuerzo y entusiasmo para que este congreso saliera adelante.

Pablo García Sempere, Balbino Montiano Benítez, Ana Tejada Muñoz y Pablo Luis Tejada Romero

PARTE I

ARTES ESCÉNICAS Y CREATIVIDAD

ESTRATEGIAS ARTÍSTICAS EN TORNO A LA ESCENOGRAFÍA: HACIA UNA ESCENOGRAFÍA EXPANDIDA

Silvia López Rodríguez
silvialopez@uma.es

José María Alonso Calero
chato@uma.es

Universidad de Málaga, España

Resumen

En esta comunicación se reflexiona sobre la docencia de la asignatura "Escenografía" en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga. Esta asignatura enmarcada en el área de Escultura intenta cuestionar el proceso de creación artística de un espacio escenográfico facilitando una formación activa y manteniendo unas propuestas que desarrollen el espíritu investigador y experimental tanto a nivel formal como conceptual del alumnado, partiendo de la obra literaria "Historias de cronopios y famas" de Julio Cortázar. El planteamiento de esta asignatura busca generar un espacio formativo que motive la investigación y creatividad del alumnado y promueva la búsqueda de nuevas alternativas expresivas y simbólicas en el diseño y creación de espacios escenográficos.

Palabras clave

Escenografía, docencia, experimentación espacial, Julio Cortázar.

1. RAZONES PARA LA INVESTIGACIÓN Y NECESIDAD DE LA CREATIVIDAD. PROYECTO DOCENTE DE LA ASIGNATURA DE ESCENOGRAFÍA EN LA FACULTAD DE BELLAS ARTES DE MÁLAGA

La creciente transformación cultural en las artes escénicas en general, el uso de nuevas tecnologías, nuevas plataformas de comunicación, etc. le otorgan a la escenografía nuevas posibilidades de experimentación abriendo nuevos caminos de investigación y resolución para las infinitas posibilidades que se pueden generar en la relación realidad-ficción. Así se podría afirmar que la Escenografía está sufriendo una expansión de su campo conceptual, formal y material, en una constante búsqueda de nuevas composiciones espaciales como en su afán de integración de los lenguajes, los elementos plásticos y los soportes tecnológicos, representando una experiencia compleja y fascinante, y dando lugar a esta transformación de los elementos que movilizan la creatividad del escenógrafo.

La disciplina tradicional de la escenografía, entendida como espacio escénico aplicado al teatro, se ha ido transformando, adoptando nuevos significados multidisciplinares y universales. Su campo de aplicación se ha ampliado no solo al cine, la televisión, la publicidad y los eventos, sino también a las exposiciones culturales, relacionándose transversalmente con otros ámbitos. Por eso creemos que es necesario un entrenamiento de los estudiantes para la creatividad y desarrollo de capacidades que promuevan la integración transdisciplinar.

La asignatura de "Escenografía" en la Facultad de Bellas Artes de Málaga, es una asignatura Optativa del tercer curso de la carrera, enmarcada en el área de Escultura. Al no haber otras asignaturas relacionadas con la Escenografía en el plan de estudios, esta asignatura en la práctica se convierte como una introducción a la Escenografía. El principal objetivo por tanto es introducir al estudiante en el mundo de la escenografía, haciendo hincapié en el rol del creador escenográfico y dándole un carácter interdisciplinar de diseñador de espacios escenográficos. Motivar a los estudiantes en la investigación de este campo artístico es fundamental y permite abrir su camino de formación hacia un horizonte más amplio.

Esta asignatura sigue el planteamiento metodológico de una asignatura práctica de proyectos artísticos, acercándose al diseño de espacios escenográficos no convencionales, y planteando un enfoque conceptual del diseño del espacio partiendo del desarrollo de la creatividad y el estilo personal del escenógrafo como creador. Se persigue como finalidad última abordar el tema de la experimentación y la innovación en el ámbito del diseño escenográfico y para ello el estudiante trabaja con el formato de maqueta, donde a modo de palimpsesto puede desarrollar su creatividad en la morfología y composición de los espacios entre la realidad y la ficción. Sin lugar a dudas es clave sostener todo el camino con clases teóricas con especial acento en cuestiones históricas, referidas a experiencias fundamentales de artistas que han trabajado como escenógrafos, la ruptura de las salas a la italiana, la modificación de los espacios teatrales, las vanguardias del siglo XX, el teatro antropológico, los happenings, etc.

2. DESAFÍO: APRENDER A DIBUJAR GOLONDRINAS

> Ahora pasa que las tortugas son grandes admiradoras de la velocidad, como es natural. Las esperanzas lo saben, y no se preocupan. Los famas lo saben, y se burlan. Los cronopios lo saben, y cada vez que encuentran una tortuga, sacan la caja de tizas de colores y sobre la redonda pizarra de la tortuga dibujan una golondrina. (Cortázar, 1962, p.88)

El planteamiento de la asignatura gira entorno a la obra literaria *"Historias de cronopios y famas"* de Julio Cortázar, buscando generar un espacio formativo que motive la investigación y creatividad del alumnado y promoviendo la búsqueda de nuevas alternativas expresivas y simbólicas. El texto de *Historias de cronopios y famas* fue publicado en 1962, un año antes de *Rayuela*, novela que deslumbró por su brillantez y relegó a Historias de *cronopios y famas* a un segundo plano en sombra poco merecido. En este libro Cortázar nos da la mano para enseñarnos a ver, a observar con una visión insospechada entre los espacios que se crean en las situaciones cotidianas y sacarnos de la inercia perceptiva a la que nos advoca la sociedad en la que subsistimos. Podría decirse que este libro constituye una guía de realización del individuo, un viaje fantástico para encontrar filosofía, comedia, crónica y fantasía en el día a día cotidiano. *Historias de cronopios y famas* se organiza en cuatro secciones: *Manual de Instrucciones*, una guía para romper el tedio y las limitaciones de la vida cotidiana; *Ocupaciones Raras*, donde Cortázar nos enseña la belleza de una familia rara, fuera de lo común; *Material Plástico*, donde nos hace un recorrido por lo oculto de los objetos inanimados que nos rodean; y finalmente el libro culmina con *Historias de cronopios y de famas*, donde se nos predispone a la incursión de lo inesperado y a penetrar en las apariencias superficiales. Cortázar en este libro es un maestro del desocultamiento, del desvelamiento de la verdad, en el sentido de la *aletheia* griega, y no en el moderno del cientifismo dominante. Félix de Azúa (1995) dedica en su *Diccionario de las artes* el término *Unverborgenheit* para explicar cómo las obras de arte para Heidegger son *"apariciones que nos presentan la verdad de las cosas (o de las personas, o del cosmos), siempre y cuando entendamos la palabra "verdad" como un desvelamiento o una desocultación"* (p.128). Y éste es nuestro objetivo cuando nos sumergimos en un proyecto artístico, en este caso de espacios escenográficos. Cortázar nos ayuda a descubrir el ser auténtico de las cosas, y nosotros a través del arte lo mostramos, ya que sólo las artes

> […] son capaces de destruir la cobertura y la ocultación bajo las cuales los entes permanecen en el olvido, para alcanzar la evidencia. Cuando llegan a la evidencia, los entes desocultados brillan a la luz […] y acceden al mundo, en donde gozan de una especial "objetividad". Sólo los ciegos no los ven. […]
>
> Ahora bien, siendo la operación artística el momento de la desocultación, el objeto artístico no puede ser una cosa, sino, propiamente, una "obra". […] Una piedra es una cosa hasta que el monje budista la elige entre otras diez mil piedras, la estudia durante años tratando de descubrir su base y su cúspide, su lado bueno y su lado malo, y la coloca finalmente en el jardín de piedras del monasterio en la posición exacta, perfecta, inconmovible, en la que puede presentarse a la contemplación y a la reflexión. En ese proceso, la cosa ha pasado a ser obra. […] El monje no es un artista, es un intermediario entre la ocultación y la luz. (De Azúa, 1995, pp.128-134)

Repensar el mundo, nuestra relación con él, educar la mirada, romper con las inercias de la percepción y situarnos a la intemperie de los fenómenos, ha sido el principal objetivo docente en esta asignatura de Escenografía, donde como en cualquier asignatura de proyectos, hemos pretendido lograr averiguar el funcionamiento no tanto del mundo sino del instrumento de percepción del mundo, para finalmente aprender a pintar una golondrina sobre una tortuga.

A través de un proceso de análisis del texto, bocetos y maquetas, los alumnos revisan y analizan los principales elementos escenográficos de composición escenográfica (espacio, luz, cuerpo, color y movimiento) para en una segunda etapa desarrollar un proyecto más personal (que puede seguir siendo una interpretación del texto de Cortázar o elegir un nuevo tema de carácter totalmente libre) donde se realiza en maqueta una versión mucho más cuidada a todos los niveles, tanto conceptuales como técnicos y estéticos.

Los primeros bocetos y maquetas suelen seguir una clave más lúdica donde los alumnos expresan ideas cercanas a la escenografía, investigando posibilidades y a la vez analizando y aplicando las nociones conceptuales de los principales elementos escenográficos

que mencionábamos anteriormente. La búsqueda fundamental de estos ejercicios es motivar a los estudiantes a encontrar resultados con cualidades expresivas y esenciales.

El proyecto final por su parte requiere de una investigación profunda donde se acentúe el carácter sintético y conceptual del proyecto y sobre todo se busca potenciar la originalidad de la propuesta y del resultado, buscando promover en cada alumno la noción de "escenógrafo-autor". Todo el tiempo se trabaja con la intención de que se profundice en las ideas y conceptos y los desarrollen a su máximo potencial, dando un fuerte protagonismo a la cuestión estructural del espacio y a la síntesis tanto conceptual como morfológica en el proyecto, siguiendo el lema de "menos es más".

Se pretende finalmente que los estudiantes adquieran un conocimiento reflexivo de la escenografía, y entender cada espacio escenográfico como una proyección que nos ayuda a mirar y a ver, a comprender, a interpretar, a construir, a significar, a contextualizar, a relacionar condiciones de coherencia, a pintar golondrinas sobre caparazones de tortuga.

3. LUGARES PARA LA IMAGINACIÓN: LAS MAQUETAS

> La única cosa que había en el cuarto era un enorme plataforma que se alzaba en el centro del suelo, cubierta con lo que parecía una maqueta a escala, en miniatura, de una ciudad. Era algo maravilloso de ver, con sus locos capiteles y edificios realistas, sus estrechas calles y microscópicas figuras humanas [...].
>
> - Se llama la Ciudad del Mundo – dijo Stone modestamente, casi haciendo un esfuerzo para pronunciar las palabras.
>
> [...] – La ciudad de Willie es más que un simple juguete – dijo Flower -, es una visión artística de la humanidad. En un sentido, es una autobiografía, pero en otro sentido es lo que podríamos llamar una utopía; un lugar donde el pasado y el futuro se juntan [...]. Si miran con atención, verán que muchas de las figuras representan al propio Willie. Allí, en el parque infantil, le ven de niño. Más allá, le ven de adulto puliendo lentes en su tienda [...]. Pero todas estas cosas se integran en un contexto más amplio. Son únicamente un ejemplo, una ilustración del viaje de un hombre por la Ciudad del Mundo. Miren el Palacio de Justicia, la Biblioteca, el Banco y la Prisión. [...]. Es un lugar imaginario pero, también realista. (Auster, 1990, pp.95-96)

En este extracto del libro *La música del azar*, Paul Auster expone brillantemente la construcción de un espacio a través de una maqueta de una ciudad. *Stone*, el protagonista de esta historia, nombra a esta maqueta *Ciudad del Mundo*, y lo hace manifestando su pretensión de construir un espacio con vocación de realidad que será un universo entero. Los límites entre utopía y realidad se diseminan en la construcción de maquetas.

> Utopía y realidad se confunden en el género de las maquetas, la utopía se realiza, al menos como imagen volumétrica, mientras que la realidad se desvanece dando paso a la hiperrealidad que viene servida por los simulacros. (Maderuelo, 2008, p.384)

La construcción de maquetas lleva intrínseca la pretensión de provocar un efecto de realidad; éste constituiría uno de los ejes primarios de toda estructura de un modelo y afectaría tanto en el plano constructivo como el artístico. Pero la utopía lo es sólo en la medida en que nosotros consideremos que las maquetas son modelos de obras mayores, imágenes diminutas de otra realidad, y no es el caso; nosotros nos movemos en ese límite difuso donde la maqueta tiene su propia entidad, es una realidad independiente, una escultura real. Si indagamos sobre el origen del término en castellano *maqueta* (*Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*), se encuentra un escueto «v. *mancha*», y la palabra *maqueta* aparece definida como:

> *Maqueta* [Acad. 1936], tomado del fr. *maquette* [1752] y éste del it. *machietta* «boceto (de un dibujo)», dimin. de *macchia* íd., que es la forma italiana correspondiente al castellano *mancha*, y empleada normalmente con el significado de éste. (Corominas y Pascual, 1981, p.798)

De esta definición se deduce que una maqueta no sería más que un boceto sin ningún tipo de valoración estética. Pero en el marco plástico y estético contemporáneo la maqueta es un soporte artístico de expresión más, tan válido como cualquier otro de los más tradicionales. El filósofo Étienne Souriau en su *Vocabulaire d'esthétique* aporta un sentido cualitativo a la maqueta y determina que ésta no sería solamente un boceto o una etapa intermedia en el transcurso de un proceso de creación, sino también *un objeto acabado en sí mismo* susceptible de contemplación estética, puesto que

> La maqueta es a menudo también por sí misma una obra de arte. El paisaje o el jardín en miniatura, o la casa de muñecas, son obras que se contemplan empequeñeciéndose uno mismo mentalmente, penetrando así en la escala de ese microcosmos. (Soriau, 1990, p.976-977)

Cabe destacar el trabajo de algunos artistas que trabajan con la maqueta trascendiéndola como soporte artístico, como por ejemplo el alemán Thomas Schütte, que prefiere llamar a sus obras "proyectos", para los que reivindica un estatus artístico ya que son un volumen plástico que ocupa un lugar en el espacio y, como tal, las maquetas requieren de una instalación, por parte del propio artista, en un sitio determinado (Maderuelo, 2008, p.375). O las maquetas de Ann y Patrick Poirier, que a pesar de trabajar con diminutas proporciones, realizan esculturas-maquetas extremadamente extensas hasta requerir salas completas para la exhibición de la obra, o las ciudades de Miquel Navarro que reclaman la cualidad de lo colosal desde su pequeñez.

En la maqueta, el orden físico se entremezcla con el psicológico-perceptivo y también con el imaginario en un vaivén ficticio donde un mismo espacio nunca es el mismo a los ojos del espectador. El dialogo entre el lugar, el espacio y la escala viene definido por un principio antrópico, la escala humana, que determina el espacio y el tiempo que hay entre lo muy pequeño y lo muy grande.

> Pero, a veces, las transacciones de lo pequeño y de lo grande se multiplican, se repercuten. Cuando una imagen familiar crece hasta las dimensiones del cielo, nos llega de súbito el sentimiento de que, correlativamente, los objetos familiares se convierten en las miniaturas de un mundo. Macrocosmos y microcosmo son correlativos. (Bachelard, 1957, p.220)

Y es que no se necesita conseguir un carácter monumental a través de la construcción de obras de gran tamaño, como lo demuestran algunas piezas del escultor Joel Shapiro. En 1973 Shapiro realizó una instalación que constaba de una pequeña escultura con forma de "casita" realizada en hierro fundido de sólo 14x17x12,7 cm. dispuesta en el centro de una gran sala consiguiendo magnificar la cualidad de presencia, aislando al objeto de su relación visual con otros objetos y perdiendo toda referencia de tamaño.

Construir espacios escenográficos es la premisa básica de cada maqueta en nuestra asignatura. Cada estudiante ha reflexionado sobre el espacio, la luz y la materia, y a la vez especulado sobre la vida, el mundo y los han interpretado con mínimos matices o latidos robados de los grandes referentes de la Escenografía del siglo XX y XXI como Gordon Craig, Adolphe Appia, Antonin Artaud, Stanislavsky, Meyerhold, Andrei Tarkovsky, Popova, Gaston Breyer, Joseph Svoboda, Bob Wilson, Jaume Plensa, La Fura dels Baus; y de la Escultura contemporánea como Olafur Eliasson, Ann Hamilton, Marina Abramovic, Oskar Schlemmer, Rebecca Horn o Diana Thater, acreditando una consistente formación teórica y una marcada intensidad poética. Utilizan la maqueta como medio más idóneo, con el fin de desvelar distintas combinaciones de luz y usos del espacio y dotar de credibilidad el juego de escalas.

Las maquetas nos proporcionan un método de trabajo donde podemos manipular, experimentar, entender y construir el espacio, cambiarlo e intercambiarlo sin grandes necesidades físicas ni materiales. Y al mismo tiempo, son instrumento y objeto artístico para realizar una exposición al final de la asignatura. Estas maquetas están realizadas con materiales múltiples y muchas veces improvisados, *encontrados*, lo que las hace aún más interesantes, no sólo porque son vehículo para conocer el proceso de creación y construcción del espacio, sino porque son objetos en sí mismos, cargados de sugerencias y connotaciones.

4. CONCLUSIONES

El estudio interdisciplinar de las coincidencias, paralelismos, encuentros, intersecciones o cruces entre escenografía y arte contemporáneo, entre escritura y construcción, entre artistas y escritores, constituye sin duda un laboratorio privilegiado a la hora de comprobar lo intelectualmente fructífera que puede ser la yuxtaposición de saberes o disciplinas distintas. En nuestra asignatura se ha optado por visualizar aquello que sólo existe en la palabra, lo que se denomina con el término griego *ekfrasis*[1]. A lo largo de la Historia del Arte podemos encontrar ejemplos como el de Boticelli cuando reconstruyó con su cuadro *La Calumnia* la pintura perdida de Apeles descrita por Luciano de Samosata. La resolución del espacio escenográfico de cada propuesta supone otro tipo diferente de *ekfrasis*, las propuestas de visualización tridimensional, en maquetas, de espacios que solo existen en las palabras de Cortázar. La relación entre arte y literatura, palabras y escenografías, nos permite materializar un continuo intercambio metafórico; el arte le presta a los escritores imágenes descriptivas y metáforas de su trabajo y por otro lado la literatura plantea a los artistas, en muy diversos contextos, variados problemas derivados de la compleja relación entre obra artística y texto.

En este sentido el texto de Julio Cortázar *"Historias de cronopios y famas"* nos facilita un mundo infinito de posibilidades constructivas y metafóricas que de ningún modo se agotan en el conjunto de las piezas que resultan al final del semestre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Auster, P. (1990). *La música del azar*. Barcelona: Anagrama,.
Bachelard, G. (1957). "La miniatura", en *La poética del espacio.* México: Fondo de Cultura Económica.
Corominas, J. Y Pascual J.A. (1981). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, vol. III. Madrid: Gredos.
Cortázar, J. (1962). *Historias de cronopios de famas.* Madrid: Alfaguara.
De Azúa, F. (1995). *Diccionario de las artes.* Barcelona: Planeta.
Eco, U. (2003). *Mouse or Rat? Translation as Negotiation.* Londres: Weidenfeld & Nicolson.
Maderuelo, J.(2008). La idea de espacio en la arquitectura y el arte contemporáneos 1960-1989. Madrid: Akal.
Moriente, D. (2010). *Póeticas arquitectónicas en el arte contemporáneo, 1970-2008.* Ensayos Arte Cátedra.
Soriau, E. (1990). *Vocabulaire d'esthétique.* París: Presses Universitaires de France.[2]

[1] Umberto Eco considera que «cuando un texto verbal describe una obra de arte visual, la tradición clásica habla de écfrasis». Umberto Eco (2003). *Mouse or Rat? Translation as Negotiation*, Weidenfeld & Nicolson, Londres, p.110.
[2] Hay trad. Esp., *Diccionario Akal de Estética*, Madrid, Akal, 1998.

PARTE II

AUDIOVISUALES
Y CREATIVIDAD

DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES BASADA EN EL PROYECTO INVESTIGATIVO: CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LAS ARTES

Ana Tirado de la Chica
atirado@ujaen.es
Universidad de Jaén, España

Resumen

El concepto de creatividad puede referirse a elementos muy diversos como personas, procesos o productos. Entre los tres componentes que comúnmente se asocian a la creatividad (nueva, buena y relevante), se entiende que supone la apropiación y replanteamiento de algo. Este trabajo presenta una propuesta didáctica para el trabajo de las artes visuales en estudios de Formación Inicial del Profesorado en la Universidad de Jaén, dirigido al alumnado de Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil. Esta propuesta didáctica de las artes visuales se ha diseñado en base a una idea del proceso investigativo y de sus fases esenciales. El resultado es situar al alumnado universitario en Educación Primaria y Educación Infantil en procesos creativos de decodificación de productos de la cultura visual, y de recodificación siguiendo una apropiación y replanteamiento de los valores axiológicos de la imagen visual, según el concepto de creatividad que se trabaja. La conclusión principal son los efectos socioculturales del aprendizaje en el alumnado universitario, en relación al ejercicio de creatividad en la metodología propuesta para las artes.

Palabras clave

Didáctica, artes visuales, creatividad, aprendizaje, investigación.

1. INTRODUCCIÓN

El contexto de este trabajo se sitúa en estudios superiores de Grado en Educación Infantil y de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén (Jaén, España). En los correspondientes planes nacionales de estos estudios se contemplan asignaturas de artes que son de tipo obligatoria y optativa. A su vez, se ofertan "Menciones" de especialización, entre las que se incluye una Mención referida a la especialización en educación artística: Mención de Desarrollo artístico y corporal en Educación Infantil, y Mención de Educación Musical en el Grado de Educación Primaria. El tipo de estudios superiores de Grado en las universidades españolas tiene una antigüedad de cinco años. La implantación de estos nuevos planes de estudios supuso una revisión de las licenciaturas y diplomaturas anteriores.

La experiencia de didáctica de las artes visuales que se presenta en este trabajo está vinculada al Área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad de Jaén. La adaptación de los estudios en Educación Infantil y en Educación Primaria al Grado favoreció una actualización también en las asignaturas de artes en estos planes de estudios. Actualmente, entre la oferta de estas asignaturas, encontramos: Las artes plásticas en Educación Infantil (primer curso); Las artes plásticas y la cultura audiovisual en Educación Primaria (segundo curso); Arte Infantil y cultura visual (tercer curso); Valores educativos de la imagen y de la narrativa audiovisual (tercer y cuarto curso), entre otras.

Hemos tomado como muestra un ejemplo docente de la autora para el caso de la asignatura de Valores educativos de la imagen y la narrativa audiovisual. Esta asignatura se oferta de tipo optativa para estudiantes de tercer y cuarto curso en el Grado de Educación Infantil y en el Grado de Educación Primaria. Además, forma parte de las asignaturas específicas para la Mención de Desarrollo artístico y corporal en Educación Infantil.

Este contexto de la propuesta didáctica de las artes que se presenta en este trabajo, induce a dos particularidades:

- Una, un perfil no profesionalizante en Artes del alumnado.
- Dos, valores populares y tradicionales de las Artes en el alumnado.

2. PROYECTO INVESTIGATIVO

En el planteamiento metodológico de la didáctica de la asignatura de Valores educativos de la imagen y la narrativa audiovisual, se plantea al alumnado la realización de dos proyectos: uno referido al trabajo de una serie de Fotografía (veinte fotografías) y otro referido al trabajo de un audiovisual. En ambos caso, el trabajo se realiza en grupos de tres o cuatro personas. La temática es libre, aunque debe justificarse su elección según el interés para el grupo, importancia y actualidad del tema. Los objetivos de esta propuesta metodológicas son dos principales:

- Profundizar en los valores y significados anteriores que acerca del tema tienen los/as estudiantes del grupo.
- Utilizar las cualidades artísticas del lenguaje visual y audiovisual como método para interpelarse acerca del tema del trabajo.

El guión del proyecto de trabajo, tanto para el caso de la serie fotográfica como del trabajo audiovisual presenta cuatro fases fundamentales (Hernández, 2007):

1) Tema y objetivos.

2) Documentación: bibliografía y referencias artísticas.

3) Producción artística.

4) Conclusiones.

El apartado "Tema y objetivos" se refiere a la experiencia anterior de cada miembro del grupo con el tema escogido para el trabajo. Debe también abarcar la justificación de la elección del tema, y la contextualización del tema, referida a su importancia y actualidad en el ámbito de la Educación y/o en la sociedad occidental actual. Para el apartado de "Documentación", el alumnado debe realizar una revisión bibliográfica del tema, referida tanto a la búsqueda de autores, entidades y agrupaciones destacadas que trabajan ese tema, y recoger diferentes posiciones al respecto, si existieran. Asimismo, esta revisión debe referirse también a artistas anteriores que hubieran abordado el mismo tema y, de este modo, que el alumnado contemple una diversidad de propuestas, valores y consideraciones para un mismo tema. El apartado de "Producción artística" se aborda explícitamente la propuesta de trabajo fotográfica y audiovisual que define el grupo. Y, finalmente, en el apartado de "Conclusiones", el conjunto de participantes del grupo de trabajo debe abordar una discusión crítica acerca de la ampliación de significados que han adquirido en torno al tema en el desarrollo del proyecto.

3. RESULTADOS

A continuación presentaremos los resultados destacados de este trabajo, y que corresponden también a las aportaciones principales de la propuesta didáctica basada en un proyecto investigativo, en un doble sentido:

- Hacia los resultados de aprendizaje de las artes visuales que se encuentran en el alumnado.
- Hacia el sentido de creatividad que se pone en juego.

3.1. APRENDER A ESCUCHARSE Y CONOCERSE

A lo largo de las experiencias en esta asignatura, basando el trabajo por proyectos en procesos de investigación (Lieberman & Miller, 2003), se han encontrado resultados muy positivos en la reconstrucción y recodificación de los valores y significados que tienen el alumnado de Educación Infantil y de Educación Primaria acerca de temas y condiciones humanas que son de actualidad en nuestra sociedad occidental contemporánea.

Este fue el caso de un trabajo de serie fotográfica realizado en el curso académico pasado, 2015 – 2016. El grupo de trabajo estuvo compuesto por cinco personas y eligieron como tema el modo de vida de la familia de una de las miembro del grupo, que se dedica a la producción de la leche y de derivados lácteos. El interés que cobró este tema en el conjunto de las participantes fue que, conociéndose después de casi cuatro años y compartiendo una buena amistad, en la que se comunican diariamente, principalmente por motivos académicos y de trabajo de las asignaturas, pero también para momentos y asuntos de ocio y tiempo

libre, las otras cuatro compañeras desconocían por completo, tanto que la familia de su compañera se dedicaban al sector agrícola de la producción de la leche, como las cualidades y condicionantes propios del modo de vida de su compañera, que todo ello suponía. En este sentido, realizar este trabajo de serie fotográfica, fue la ocasión de conocer los motivos por los que, con frecuencia esta compañera se ausentaba de ciertas "salidas" y encuentros con amistades, o se ausentaba antes de las fiestas. Al margen de estas anécdotas cotidianas del alumnado, y que para ellos/as son asuntos diarios de sus formas de socialización, este trabajo cobró sentido e importancia, al permitirles conocer visualmente el modo de vida de su compañera y amiga.

> "La razón por la que se presenta este tema (…) es la realidad de que la familia de una de las componentes del grupo se dedica a la ganadería bovina. (…) Además, cuando estuvimos hablando sobre la leche y nuestras costumbres a la hora de adquirirla y consumirla, nos dimos cuenta de que había diferencias significativas."

3.2. PROFUNDIZANDO A TRAVÉS DE LAS ARTES VISUALES

El trabajo de las artes visuales a través de una serie fotográfica compuesta por veinte fotografías ha permitido a las estudiantes acercarse y conocer el modo de vida de su compañera, vinculado al sector agrícola y a la producción de derivados lácteos, así como extender la temática hacia los usos y costumbres que cada miembro del grupo realiza en el consumo de la leche y de derivados lácteos, y adquirir una posición crítica y responsable acerca de ello, favorable hacia cambios de este consumo, si al final del trabajo lo encontraran necesario.

> "(…) se pretende con esta serie fotográfica, exponer las diferencias entre los valores encontrados entre nosotras mismas para después así, transmitirlas a los demás compañeros de clase, quienes probablemente se verían identificados con alguno de los dos puntos de vista, ofreciéndoles la posibilidad de reflexionar sobre el punto de vista contrario."

Esta didáctica del lenguaje visual se inicia por comunicación oral. Inicialmente, se realiza una discusión oral en el grupo, donde debaten y desglosan los diferentes comportamientos que tienen al respecto del consumo de leche. Sin embargo, el trabajo final al que deben dirigirse es una imagen fija de fotografía. A continuación, comienzan una segunda discusión que les exige mayor detalle y precisión de elementos y condicionantes. Se trata entonces de tomar decisiones acerca de qué elementos visuales necesitan considerar en sus fotografías para abordar la narrativa visual deseada en torno al tema; y, no solo, comienzan también el tratamiento particular que requieren esos elementos. En este sentido, precisar en torno a uno y otro objetivo, qué aparece, si se coloca una u otra, qué puede llevar, qué gesto debe hacer, dónde colocarse, etc., induce al conjunto de miembros del grupo a profundizar en los significados del tema del trabajo, esto es, les conduce hacia una profundización significativa de los valores axiológicos de esta imagen visual que están componiendo y que, en última instancia, no son otros que los de la condición humana que están abordando.

3.3. RESULTADOS PARA UNA CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LAS ARTES

Al respecto de la creatividad, esta es puesta en práctica por parte de los/as alumnos en el desarrollo del proyecto de trabajo en el marco de la asignatura de Valores educativos de la imagen y la narrativa audiovisual (serie de fotografía y audiovisual). En este sentido, se

considera que la creatividad ejerce un papel fundamental en la didáctica para las artes visuales en esta asignatura en un doble sentido:

- En la recodificación de los valores y significados del alumnado con respecto a los suyos anteriores en torno a un tema, y los suyos al finalizar el proyecto de trabajo, en torno a ese mismo tema.
- En el trabajo del lenguaje visual para construir la narrativa.

Siguiendo con el caso del grupo de cinco alumnas que realizaron su trabajo en torno al modo de vida de la producción de leche y del consumo de la leche y sus derivados, el grupo de alumnos expresó el siguiente cambio de pensamiento:

Comenzaron el trabajo con el siguiente conocimiento anterior:

> "Encontramos en el grupo diferentes formas de relación, uso y valores del derivado lácteo de la leche. Así, por ejemplo, María, Fátima, Marina y Nazaret, consumen la leche desde el envase de cartón que compran en un supermercado; Marina también nos cuenta que hasta hace poco consumía leche de bolsa, que tiene un consumo diario, pero de pronto cambió al consumo de leche envasada en tetrabrik, principalmente por el mayor periodo de conservación. También, encontramos diferentes tipos de leche entre las que consumimos: María, Marina y Nazaret toman leche entera siempre; en cambio, Fátima toma leche de tipo semidesnatada desde hace muchos años, desde una pronta adolescencia, nos cuenta, pues en el conjunto de su familia consumen ésta. Por su parte, nuestra compañera María Elisabeth diariamente toma y consume leche fresca, esto es, recogida directamente de ordeñar las vacas. María Elisabeth está ligada a la empresa familiar de la vaquería. De hecho, su hogar está situado en el mismo reciento de la ganadería y producción láctea. Ello ofrece unas formas de vida y de uso en torno a la leche, que son diferentes y de interés para conocer por el resto del grupo."

Y, posteriormente, expresaron:

> "(…) hemos tenido la oportunidad de [conocer] los pasos a seguir en la extracción de la leche (ordeño), desde que se saca de la vaca hasta que la podemos beber. Desde hace cuatro años conocemos a nuestra compañera María Elisabeth y, hasta ahora, no hemos conocido con profundidad todo lo que conlleva este negocio familiar. Nosotras no nos habíamos parado a pensar en los pasos previos que tienen que pasar para llegar a bebernos la leche y no le dábamos importancia. Quizá incluso hiciésemos un mal uso de la leche, desperdiciándola, sin pensar lo que esto suponía y, asimismo, no nos dábamos cuenta de que nuestro comportamiento podía hacer sentir mal a nuestra compañera."

> "Aparte de lo dicho anteriormente, hemos comprendido mejor el duro trabajo de las personas que lo realizan ya que por la propia experiencia de nuestra compañera, al tener que realizar ese trabajo, tiene algunas limitaciones en cuanto al tiempo de ocio y no dispone de muchos días de vacaciones, ya que este es un trabajo constante."

4. CONCLUSIONES

La principal conclusión que se considera para este trabajo es el sentido de creatividad que se ha puesto en juego en la experiencia didáctica de las artes visuales que se ha presentado. Se considera que se ha puesto en juego un sentido de creatividad como proceso (Kaufman & Sternberg, 2010), esto es, un proceso creativo de valores y significados.

Se encuentra una segunda conclusión al respecto de las particularidades del contexto educativo del caso que se ha considerado en este trabajo, y sus imbricaciones con una didáctica de las artes visuales. Al respecto se considera que una didáctica de las artes visuales cuyos destinatarios principales son estudiantes en Educación Infantil y en Educación Primaria, no tiene por objetivo primero el tratamiento del lenguaje artístico en sí, sino que este se empleará como medio, soporte, e incluso método (Bolt & Barrett, 2010), para el

trabajo de otros objetivos educativos. Este caso se trató de trabajar los valores educativos a través del tratamiento del lenguaje visual en soporte de fotografía y de audiovisual.

Esta segunda conclusión incide en el sentido de creatividad que se está considerando. En este caso, el trabajo creativo no se refería a un producto artístico en sí, sino al proceso creativo a través de un lenguaje artístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolt, B., & Barrett, E. (2010; 2014). *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry.* GB: Ib Tauris & Co Ltd.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: Currículum, estética y la vida social del arte.* Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales.* Barcelona: Octaedro.

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2010). *The cambridge handbook of creativity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lieberman, A., & Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona: Octaedro.

ENSEÑAR A DIRIGIR: PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA PUESTA EN ESCENA

Mario de la Torre Espinosa
mario.delatorre@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid, España
Centro Universitario San Isidoro, Universidad Pablo de Olavide, España

Resumen

En este trabajo se presentan diversos ejercicios prácticos puestos en acción durante la docencia de asignaturas del Grado en Comunicación Audiovisual relacionadas con la realización audiovisual. El objetivo era proporcionar al alumnado herramientas para la adquisición de conocimientos en torno a la dirección cinematográfica, en concreto a lo relativo a la puesta en escena. Si bien los alumnos cuentan con conocimientos de cultura audiovisual, es difícil que aprehendan los principios que rigen la construcción de sentido a través del séptimo arte, ya que supone la comprensión y asimilación de conceptos artísticos de diversa índole. Entendemos aquí el cine como una acumulación de otras artes y, como consecuencia, se hace imprescindible el dominio de diversas facetas para lograr un buen resultado comunicativo y artístico. Durante mis clases he puesto en acción ejercicios de Tableaux Vivants en formato fotográfico, videográfico y performático, buscando la asimilación de conceptos como la composición, la dirección de arte y la interpretación. Siguiendo este esquema se han propuesto también ejercicios transmediales, afrontando proyectos que pasaban del microrrelato literario al guion cinematográfico para finalizar en fotonovelas. Gracias a esto, se ha podido constatar y evaluar la adquisición del conocimiento por parte del alumnado.

Palabras clave

Metodología de la enseñanza, comunicación audiovisual, cine, transmedialidad, casos prácticos.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la dirección y realización audiovisual es una tarea compleja, debido esencialmente a que el alumno debe adquirir una serie de destrezas de difícil asimilación. Por una parte se le requiere la incorporación a su práctica de habilidades relativas al análisis narrativo de guiones, y por otra a la ejecución de puestas en escenas que evidencien el alcance del dominio de los elementos de la puesta en escena.

De manera general, podríamos decir, y siguiendo el esquema de Ramón Carmona (1996), que la puesta en escena cinematográfica se compone de los siguientes elementos: el escenario, el vestuario y maquillaje, la iluminación y el reparto y la dirección de actores. Según el escenario se logra describir el contexto en el que se presentan las situaciones narradas, y se correspondería, en una producción cinematográfica, con el departamento de dirección de arte. El vestuario y maquillaje ayuda a caracterizar al actor, logrando que la apariencia física del intérprete se adapte a la personalidad del personaje alcanzando una mímesis lo más perfecta posible. La iluminación, además de permitir captar la imagen en movimiento, contribuye a crear atmósferas que hagan más creíbles lo narrado o que condicionen al espectador a sentir unas emociones determinadas según lo haya determinado el equipo creativo. Y por último, el reparto y la dirección de actores son básicos para que la historia funcione, ya que de su verosimilitud a la hora de interpretar derivará el hecho de que el público asuma como real lo que acontece en la pantalla, y, por lo tanto, la satisfacción sea plena durante el proceso de visionado de la película.[3]

Tabla 1. Elementos de la puesta en escena cinematográfica.

El escenario	El vestuario y maquillaje
La iluminación	El reparto y la dirección de actores
Encuadre y composición	Sonido y música

Fuente: Autor.

Debemos sumar a este esquema la elección del encuadre, su movimiento y el trabajo compositivo dentro del mismo[4], ya que el cine no deja de ser más que una parcelación de la realidad. Además de este elemento no es imprescindible añadir otros que son fundamentales para entender el cine como fenómeno audiovisual, y es la presencia de la oralidad y la musicalidad. Gracias a la oralidad la verbalidad queda expuesta en un primer nivel, convirtiéndose en vehículo de ideas y emociones. Y la banda sonora es completada por sonidos armónicos y articulados –músicas o sonidos diversos- o faltos de articulación o armonía –ruidos- que dotan de realismo a la imagen cinematográfica.

Evidentemente, manejar con solvencia todos estos elementos del código cinematográfico constituyen un reto de difícil resolución en asignaturas de duración

---

[3] A la hora de abordar el fenómeno cinematográfico en la docencia de las asignaturas relacionadas con la dirección audiovisual o cinematográfica se parte del fenómeno del cine clásico o Modo de Representación Institucional según enunció Nöel Burch (1999), donde la invisibilidad enunciativa es plena, ya que se si existiese una visibilización del autor en la obra se rompería con el pacto narrativo según el cual lo que el espectador ve en pantalla lo asume como real. El principio de verosimilitud, por tanto, se convierte en el eje principal sobre el que basculan estos ejemplos de prácticas fílmicas.

[4] Éste sería el único elemento puramente cinematográfico, ya que el movimiento del encuadre y de los elementos encerrados en el mismo supone el elemento diferencial para el séptimo arte. El resto lo podemos encontrar en el resto de artes, con mayor o menos importancia: pintura, fotografía, artes escénicas… Para ver una articulación de esta idea en una metodología de los análisis véase Patrice Pavis (2001).

semestral y que oscilan entre 6 y 9 créditos, pero es posible llevar a cabo diferentes estrategias para que el alumnado vaya aprehendiendo la importancia de todos estos elementos para lograr un buen resultado comunicativo y unas obras de cierto interés estético. Todas ellas, por supuesto, encaminadas a que el resultado final, una vez que aborden una producción audiovisual, tengan ciertas garantías artísticas.

El objetivo de este trabajo es presentar un par de ejercicios prácticos que han servido al alumnado de 3º del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid y de 3º del Grado en Comunicación del Centro Universitario San Isidoro (adscrito a la Universidad Pablo de Olavide) para ir adquiriendo destrezas a la hora de abordar un proyecto audiovisual, fomentando para ello el análisis narrativo y la potenciación de la expresividad de los elementos constituyentes de la puesta en escena. Para ilustrar estas tareas se han incluido capturas de ejemplos de prácticas realizadas en los cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017.

2. RESULTADOS

2.1. TABLEAUX VIVANTS

El primer ejemplo de práctica se titula "Tableaux Vivants". Bajo este marchamo el alumnado debía desarrollar un *tableau vivant* pictórico o performático a partir de un cuadro de libre elección. Por *tableau vivant* se entiende "una forma escénica en la que los actores posan inmóviles simulando la composición e iconografía de una pintura o escultura" (Gimeno, 2011:220). Con origen en el drama litúrgico medieval, esta práctica se iría consolidando con la aparición y desarrollo de la fotografía en el siglo XIX, constituyéndose en un entretenimiento de gran atracción entre las clases más elevadas.

Esta práctica artística supone un ejemplo claro de intertextualidad. Este concepto, derivado derivada conceptualmente del dialogismo bajtinano y acuñado terminológicamente por Julia Kristeva, lo usamos aquí tal como fue recogido -aunque de forma más restrictiva- por Gérard Genette: "una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro" (1982:10). La forma de intertextualidad, entre las formas en las que ésta se puede manifestar, en la práctica del *tableau vivant* es la de cita (*ibíd.*), ya que la efectividad del efecto de esta práctica artística deriva del reconocimiento directo de la obra originaria.

Con la aparición del cine en 1895, y su posterior desarrollo, se abrió la veda a nuevos experimentos en torno a esta escenificación de pinturas famosas una vez que era posible sumarle el movimiento. El séptimo arte, de esta manera, asumiría el potencial de este arte logrando grandes hitos en su historia. Recuérdese sólo el caso de la película *Viridiana* (1961), de Luis Buñuel, cuyo guion pasó la censura en lo que sería su retorno a España tras su exilio mexicano. Tras proyectarse en su estreno en el Festival de Cannes y verse la representación de *La Última Cena* de Leonardo da Vinci en la secuencia de la cena de los mendigos, fue calificada por blasfema y sacrílega, prohibiéndose su exhibición en España hasta la llegada de la democracia. Se demostraba así cómo el *tableau vivant* era un producto puro de la puesta en escena y todo el potencial que alberga.

Junto a este ejemplo podemos encontrar cientos de ejemplos, como la presencia de *Los cazadores en la nieve* (1565) de Pieter Brueghel el Viejo en *El espejo* (Andrei Tarkovski, 1975), de *Napoleón cruzando los Alpes* (1801), de Jacques-Louis David en *María Antonieta* (Sofia Coppola, 2006), o de *Duelo a garrotazos* (1823) de Francisco de Goya en *Jamón Jamón* (1992), de Bigas Lunas. Estamos ante *tableaux vivants* fílmicos, que añaden unas peculiaridades

básicas frente al convencional, y cuya finalidad es conducir a la autorreflexión sobre la representación visual, el lenguaje cinematográfico en oposición al pictórico (contrasta sus respectivas coordenadas espacio-temporales) suspendiendo durante unos instantes el discurrir temporal. (Barrientos Bueno, 2008:19)

Con el encargo a los alumnos de esta práctica se pretendía que desarrollaran sus aptitudes en el manejo de varios de los elementos de la puesta en escena: el escenario, el vestuario y maquillaje, la iluminación, el reparto y la dirección de actores, y el encuadre y la composición. Por razones obvias, el sonido y la música quedan excluidos de la fotografía, mientras sí se pueden hacer presentes en la representación performativa, así como se le dio la posibilidad al alumnado de crear alguna pieza audiovisual a partir del *tableau vivant.*

El hecho de que tengan que copiar una puesta en escena representada pictóricamente les supone un primer paso a la hora de elaborar una producción audiovisual. Esta práctica les obliga a realizar una análisis pormenorizado de la obra de arte, discriminando los elementos expresivos insertos en la pintura y hallando los mecanismos empleados por el artista para lograr un resultado exitoso. Una vez llevado a cabo este trabajo, deben a continuación hallar las estrategias para montar esa escena en las mismas condiciones, obligándoles a efectuar un ejercicio de las tareas involucradas en la puesta en escena.

El trabajo podía realizarse de manera individual o en grupo hasta un máximo de seis, dependiendo de la complejidad del cuadro a representar. La elección de éste era libre, pero siempre aconsejándose seleccionar aquellas obras que implicaran la participación de varios personajes y una puesta en escena complicada. Con este trabajo se buscaba que el alumnado desarrollara su consciencia sobre los elementos involucrados en la puesta en escena y lograra un resultado estéticamente interesante. Previamente debían entregar un dosier breve, de hasta diez páginas, y presentarlo en clase explicando el motivo de la elección del cuadro, la historia sobre el mismo, el análisis de los elementos presentes en la obra, y las estrategias que iban a seguir para plasmarlo en formato fotográfico.

Las competencias específicas que se perseguían desarrollar eran las siguientes:

- Capacidad y habilidad para abordar los procesos de desglose de una pintura para la determinación de necesidades artísticas, técnicas y logísticas conducentes al establecimiento de un plan de producción eficiente y efectivo tanto a nivel temporal como presupuestario.
- Capacidad y habilidad para la conceptualización y ejecución en un formato visual de los conceptos narrativos desarrollados en un cuadro.
- Conocimiento y uso de los diferentes sistemas y dispositivos de captación y registro audiovisuales en un entorno monocámara y con técnicas de iluminación.
- Habilidad para la planificación y ejecución de una realización audiovisual basada en técnicas

Los objetivos a lograr tras la realización del ejercicio fueron:

- La profundización por parte del alumnado en los elementos constitutivos de la puesta en escena.
- El desarrollo de competencias en el análisis de obras y en la composición del encuadre.
- La potenciación de la creatividad y de la imaginación del alumnado.

Los criterios de evaluación fueron los siguientes:

a) Profundización en la investigación y consulta de fuentes bibliográficas (hasta 2 puntos).
b) Análisis de la obra y exposición del proyecto (hasta 2 puntos).
c) Desarrollo de la puesta en escena (hasta 6 puntos).
d) Resultado final de trabajo (4 puntos).

Los resultados de tales prácticas fueron diversos, pero lográndose un alto valor técnico y artístico en la mayoría de las entregas. Fotografías que tomaron pinturas con modelos de iluminación basadas en un único punto luminoso lograron resultados muy positivos, dada la sencillez del esquema lumínico. Como muestra valgan los ejemplos sacados de la pintura tenebrista de Caravaggio (Figura 1 y Figura 2). En ocasiones los resultados fueron tratados digitalmente con Photoshop, de manera que se adaptara lo fotografiado al resultado final (Figura 3). Aunque el objetivo era que el trabajo se realizara en el set fotográfico, se permitió que se hiciera fuera del centro universitario, aunquepenalizándose la nota. Y en otros casos, especialmente en las prácticas realizadas individualmente, se permitió cuadros en apariencia sencillos pero que involucraran esquemas de iluminación complejos y trabajo con el vestuario, maquillaje y dirección de actores. Algunos de los autores convocados fueron Johannes Vermeer (Figura 4), Vincent van Gogh, Edvard Munch, José Ribera, Diego Velázquez, Miguel Ángel, Rembrandt, Sandro Botticelli, Henri de Toulouse-Lautrec, Bansky, René Magritte o Paul Cézanne, mostrándose una curiosa predilección por los estos dos últimos.



Figura 1. *Judith y Holofernes* (Caravaggio) y práctica de alumnos de la UCM.
Autores: Danae Castro, Iago Teijeiro y Pablo Hornos.



Figura 2. *Cristo en la columna* (Caravaggio) y práctica de alumnos de la UCM.
Autores: José Luis Cruza, Álvaro Jarabo, Mario Ruiz, Alberto Sánchez, Diego Bravo.



Figura 3. *Las brujas* (Francisco de Goya) y práctica de alumnos del Centro Universitario San Isidoro.
Autora: Cristina Ruiz.



Figura 4. *La joven de la perla* (Johannes Vermeer) y práctica de alumnos del Centro Universitario San Isidoro. Autor: Juan Belver.

2.2. TRANSMEDIA.

Desde que Henry Jenkins definiera el concepto de transmedia, han sido múltiples las aplicaciones que se les ha dado:

> Transmedia storytelling represents a process where integral elements of fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. (Jenkins, 2007)

Con este término venía a definir una nueva forma de afrontar la narrativa y el arte, ofreciendo relatos que a través de los diferentes medios mostraban todo el potencial del arte de contar historias. El cine, además de un invento técnico, es un arte de carácter narrativo, o al menos ha explotado todo su caudal expresivo gracias a esta facultad de convertirse en vehículo para historias de diversa índole, ya fueran de naturaleza factual como fantasiosa. Es por ello que a un realizador audiovisual se le debe exigir capacidad de contar historias, empleando para ellos los diferentes medios a su alcance. Pero la pregunta es, ¿cómo enseñar a ello?

El análisis de guion es una práctica habitual en las asignaturas relacionadas con la realización audiovisual, pero tal vez sean necesarias diferentes metodologías para hacer llegar a comprender al alumnado cómo afrontar el séptimo arte como un vehículo para afrontar el arte de narrar historias. Para ello se planteó la práctica titulada "Transmedia". Con ella se pretende que el alumno use más de dos medios para contar una historia. Para ello debe comenzar redactando un microrrelato de 200 a 400 palabras. A continuación la escritura de un guion resultante de dicho texto literario y por último finalizar en una fotonovela. La primera parte se evaluaba con un 20% sobre la nota final, la segunda otro 20%, mientras que la última parte se correspondía con el 60% de la nota final. La práctica se podía realizar individualmente o en grupos de hasta cinco personas.

El objetivo era doble:

- Desarrollo por parte del alumnado de herramientas para controlar la transferencia de material artístico-literario a diversos lenguajes visuales.
- Fomentar la creatividad audiovisual mediante la planificación y puesta en escena de una historia a partir de un texto literario.

Con el desarrollo del microrrelato se pretendía testar la capacidad de síntesis y, sobre todo, establecer un punto de partida. Aquí la atmósfera, las acciones y la focalización narrativa se constituían en el principal punto de interés. El segundo paso se correspondía con la escritura de un guion, que permitía traducir de lo literario a lo visual –aunque en una fase primitiva. Los diálogos y la descripción de ambientes supone un primer acercamiento al cine, ya que el guion literario no deja de ser más que una película traducida a palabras. Y por último el objetivo final era la elaboración de una fotonovela.

La fotonovela ha sido un género denostado tradicionalmente al considerse incapaz de promover el buen gusto entre un público lector que, a su vez y como consumidor, es descalificado (Joanilho y Joanilho, 2008:532). Estimada una expresión de la baja cultura popular, no ha sido hasta los noventa cuando su estudio se ha considerado lícito. Jan Baetens, uno de los principales investigadores en esta materia, lo achaca al "prix bas [...], la banalité matérielle de sa présentation, sa diffusion hors librairie ou encore ses protocoles de lecture collectifs" (1993:36). Aún así, el investigador belga contempla en este formato un gran potencial dado que es un género "*á la portée de qui veut bien se l'approprier*" (*ibíd.*). Este género narrativo híbrido -entre el cómic por su apariencia formal con la combinación entre texto e imagen, y la fotografía como medio técnico de captación de la imagen- tuvo su aparición en la Italia de posguerra, como forma de consumir cine desde el hogar, ante la falta de sistemas de reproducción de cine doméstico.

Lo que sí está claro es que tiene un gran potencial cinematográfico. Además de los elementos de la puesta en escena cinematográfica presentes en las fotografías –y que ya hemos explicado a colación de los *tableaux vivants*- habría que sumar una característica esencial del séptimo arte, y la construcción de la temporalidad. El cine es un arte basado en el tiempo, y esto se consigue gracias a la yuxtaposición de fotografías y a la inclusión de rótulos que marcan una temporalidad determinada. También hay que señalar la importancia del movimiento inserto en los cómics, no sólo a través de la composición del encuadre sino por la concatenación de fotografías. Si tenemos en cuenta que el cine no son imágenes en movimiento, sino una ilusión del mismo a través de la persistencia retiniana y el fenómeno phi, podemos ver cómo la realización de una fotonovela puede proporcionar una certera preparación para la creación de obras audiovisuales.

Como resultado de esta práctica se entregaron trabajos maquetados con Adobe Illustrator o Adobe Photoshop y con una extensión variable entre las 5 y 18 páginas. Los temas seleccionados fueron diversos, oscilando entre fantasías oníricas (Figura 5) a amorosos, con especial atención a la diversidad sexual (Figura 6). Así mismo, en el estilo utilizaron como referentes el mundo del cómic, y a autores como Frank Miller o Marjane Satrapi. Se percibe un buen uso del color, aunque el montaje de las fotografías en general dista de ser la ideal, construyendo una evolución de las historias torpe en la mayoría de los casos. Dado que en clase se realiza el visionado y corrección de las prácticas, los comentarios aportados fueron bien acogidos por los alumnos, que sugirieron ideas para la mejora de las fotonovelas para futuras ocasiones.

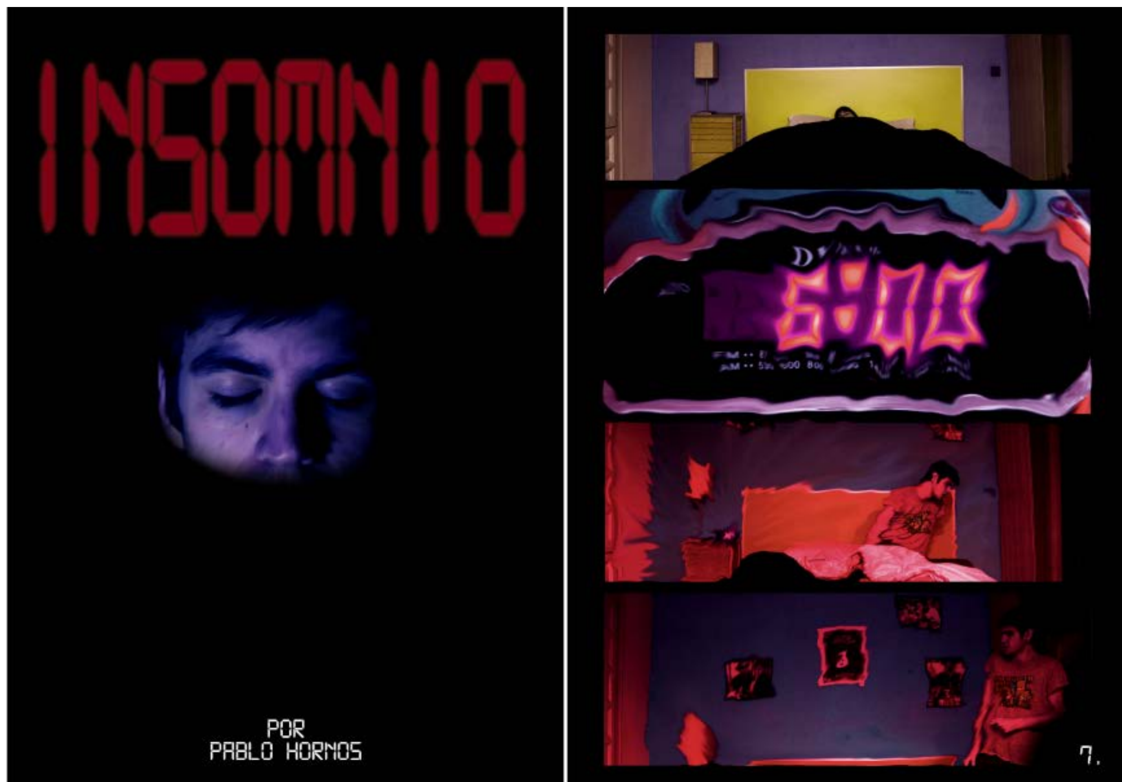


Figura 5. Insomnio.
Autor: Pablo Hornos.

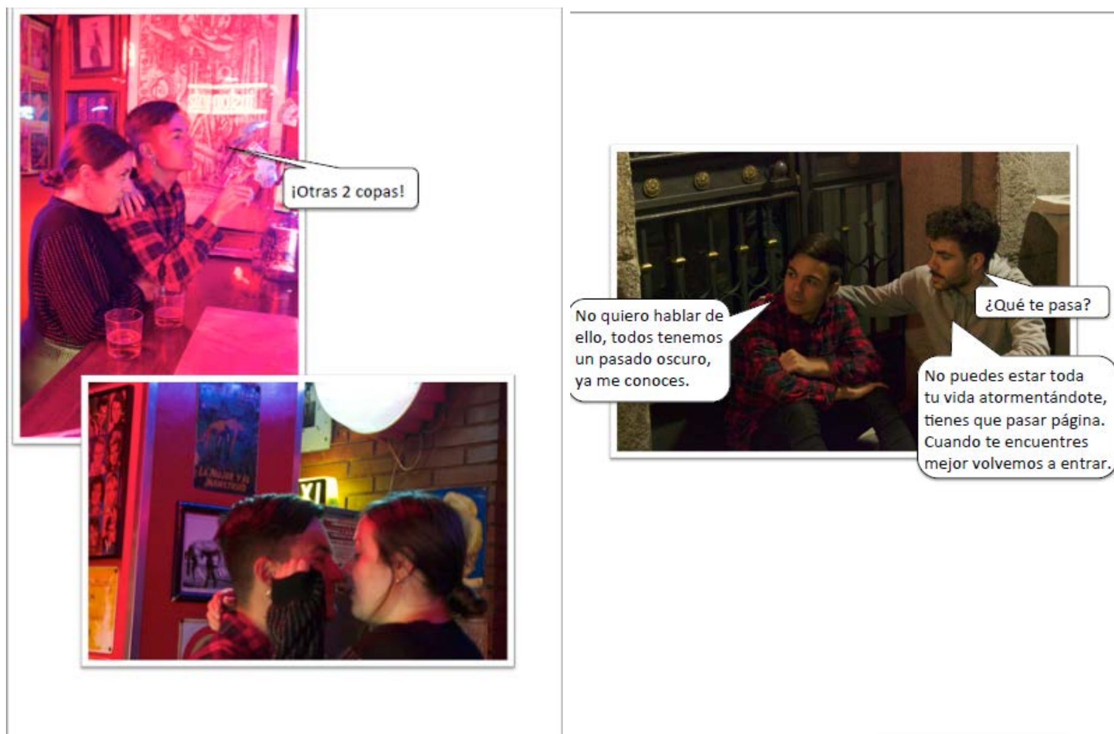


Figura 6. La página en blanco.
Autores: Rafael Lemes, Olivia Huerva y Paula Bravo.

3. CONCLUSIONES

Si bien la dirección cinematográfica implica el dominio de una serie de tareas relacionadas con todas las profesiones involucradas en el cine y ejercidas ya sea durante el rodaje o el montaje, es fundamental que un buen director tenga capacidad narrativa para dominar, además de los elementos de la puesta en escena, la narrativa. Para ello es fundamental que sea capaz de discernir los elementos implicados en la historia: personajes, acciones, tema, focalización narrativa… Gracias a este dominio se puede apostar por un resultado más o menos atractivo, puesto que una estructura vacía de contenido sólo sería un vehículo narcisista sin aporte real al mundo del arte.

Para asegurar el equilibrio entre la forma y el contenido en una realización cinematográfica es por tanto necesario emplear metodologías que permitan al alumnado asumir las partes involucradas en la realización. El hecho de tener que afrontar todos los elementos de la puesta en escena en fotografías les predispone a ser conscientes de la complejidad cuando lo que se buscar es filmar imágenes en movimiento, logrando un mayor grado de detalle y perfeccionamiento a la hora de abordar estas historias.

Valga también como ejemplo de lo positivo de estas prácticas el entusiasmo con el que los alumnos aceptaron los ejercicios propuestos, y el esfuerzo constatable a tenor de los trabajos entregados. Ya fuera copiando obras maestras de la pintura universal, o bien creando fotonovelas a partir de microrrelatos inventados, la experiencia se mostró eficaz cuando tuvieron que afrontar el rodaje de cortometrajes de ficción, la última práctica de las asignaturas en las que se ha puesto en marcha las prácticas "Tableaux Vivants" y "Transmedia". Es por ello aconsejable continuar con esta línea y seguir aprovechando nuevas oportunidades para lograr un mayor conocimiento, a través de la práctica, de los elementos a dirigir en cualquier producción audiovisual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baetens, Jan (1993). Le roman-photo *in situ*. En *Le roman-photo: actes du colloque de Calaceite (Fondation NOESIS)*, ed. J. Baetens y A. González. Ámsterdam: Rodopi, 1996, 36-40.

Barrientos Bueno, M. (2008). Claroscuros de guerra junto a un veterano: Goya y La hora de los valientes. *Quaderns de cine*, 3, 15-21.

Burch, N. (1999). El tragaluz del infinito: contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico. Madrid: Cátedra.

Carmona, R. (1996). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.

Genette, G. (1982). Palimpsestos: la literatura en segundo grado. Madrid: Taurus, 1989.

Gimeno Ugalde, E. (2011). Cuadros en movimiento: la pintura en el cine. Relaciones intermediales en *La hora de los valientes* (Mercero 1998) y *Te doy mis ojos* (Bollaín 2003). *Olivar*, 12(16), 215-240. Recuperado de http://www.olivar.fahce.unlp.edu.ar/article/viewFile/OLIv12n16a12/2135

Jenkins, H. (2007). *Transmedia storytelling 101*. Recuperado de: http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

Joanilho, A. y Joanilho, M. P. G. (2008). Sombras literárias: a fotonovela e a produçâo cultural. *Revista Brasileira de História*, 28 (56):529-38.

Pavis, P. (2001). El análisis de los espectáculos: teatro, mimo, danza, cine. Barcelona: Paidós.

Rosendo, N. (2016). Mundos transmediales: revisión conceptual y perspectivas teóricas del arte de crear mundos. *Icono 14*, 14(1), 49-70.

INDAGACIÓN PERFORMÁTICA Y AUDIOVISUAL EN MUSEOS DE ARTE: EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y APROPIACIÓN DE SIGNIFICADOS

Ana Tirado de la Chica
atirado@ujaen.es
Universidad de Jaén, España

Resumen

Este trabajo se dirige hacia la apropiación y replanteamiento de los museos de arte y de las experiencias en museos a través de procesos performativos creativos. Se entiende la creatividad referida a las personas y los procesos de decodificación de modos de pensamiento, usos y comportamientos, así como los mismos procesos de recodificación de estos mismos. El método se basa en procesos de indagación y artografía de la investigadora en museos de arte en España e Inglaterra (Londres), en los que la investigadora transita las fronteras de los espacios del museo y replantea nuevos caminos entre las experiencias y significados que va encontrando en el museo. Incorpora la herramienta de la cámara de vídeo para realizar grabaciones audiovisuales de sus experiencias en esta exploración de tránsitos. El resultado es la pluralidad de recorridos, relaciones, usos y valores axiológicos en los que se articula el museo de arte en una sociedad diversa y cambiante. La conclusión principal que se extrae es que la creatividad del proceso performativo en museos de arte ejerce un importante factor de apropiación de los valores del museo de arte.

Palabras clave

Creatividad, audiovisual, museo, performance, educación.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presento la manera de indagación que realizo en mi experiencia en museos. Inicialmente con una mayor intensidad en la actividad performativa a lo largo de los transcursos que recorro en estos espacios constructo, a continuación también incorporo una actividad del lenguaje audiovisual donde abordo esta experiencia en museos.

El tipo de museos en los que realizo este trabajo son de diverso tipo, aunque me dedico más comúnmente a aquellos museos dedicados a las artes, en particular. Sin embargo, la propia ambigüedad que puede encontrarse en la categorización de los espacios de exposición, también contemplo espacios de otro tipo, como pudieran considerarse aquellos de centros culturales y salas de exposición, en general. Sin embargo, por mi propia historia y perfil profesional, tengo una especial dedicación a los casos de museos de arte, más propiamente dicho.

Este tipo de actividad indagadora y performativa en los espacios de los museos ha significado la participación activa de mi subjetividad en mis experiencias en museos. Y, por extensión, ello también ha supuesto una forma diferente y nueva en mi historia de visitar, conocer y relacionarme con los museos, sus ofertas y posibilidades. Este sentido considero que está práctica indagadora basada en la performatividad del sitio del museo, e incorporando un trabajo audiovisual propio, se pone en juego una apropiación de significados del museo, con una novedad y de gran importancia: estos significados del museo lo son en relación a la propia experiencia del sujeto-visitante.

En el desarrollo de estas prácticas performativas y audiovisuales en el museo, encuentro que pongo en juego un ejercicio creativo, en el sentido más propiamente referido al proceso (Kaufman & Sternberg, 2010). En este sentido, cabe decir, que esta práctica no constituye el proyecto que diseña la consecución de un producto final. Más bien, la forma en la que se pone en juego la creatividad en todo ello está muy estrechamente vinculada a la persona y su proceso; a los mecanismos de deconstrucción y recodificación que yo misma llevo a cabo en el intenso proceso de "experienciar" los museos y espacios de exposición.

2. INDAGACIÓN PERFORMÁTICA Y AUDIOVISUAL

En este trabajo, la indagación performática en el sitio del museo se entiende en un sentido auto-etnográfico en el que yo misma me sitúo como sujeto de estudio de la investigación para pensarme en mi relación con este entorno que es el museo. Apelo de este modo, no a una lógica racional de los hechos, sino a mi condición sensible como sujeto cognoscente que me mantendrá focalizada en mis percepciones y estados en el sitio:

> …puede ser la oportunidad para aprender desde el cruce entre pensar, conocer, actuar e interpretar lo que hemos decidido observar o lo que al principio permanece invisible. (Hernández, Forés, Sancho, et al., 2011: 12).

En este tipo de trabajo, por tanto, no trataba de documentar explícitamente lo que observaba, sino para explorar las percepciones de las situaciones. Así, me sitúo en el transcurso de procesos dialógicos entre el contexto sociocultural del museo y yo misma, en los que las cuestiones de discusión de amplían y diversifican, al tiempo que se expanden los elementos del sitio a explorar. Abordo, entonces, un proceso creativo a lo largo del lugar, donde voy estableciendo vinculaciones significativas en torno a las cuestiones que voy encontrando, y que pueden ser de diferente tipo: materiales, inmateriales, emocionales, físicos, ambientales, etc. En la indagación performativa la investigadora no se limita a

emplear su trascurso por el sitio para una explícita recolección de datos según los ítems predefinidos para la investigación. Supone, sobre todo, que la investigadora se sitúa en una condición favorable para repensarse su apercepción del espacio y de lo que allí entiende que le acontece (Hernández, Gómez, y Pérez, 2006).

El aporte del uso del vídeo y del lenguaje audiovisual es posterior a una primera actividad performática. El uso del vídeo y la actividad de grabación de las imágenes acontecen igualmente en el transcurso de mis experiencias en los museos. Esta condición imprime al trabajo dos características:

- Una, el automatismo de las imágenes.
- Bajo tratamiento de postproducción de las imágenes.

Incorporar la cámara de vídeo en mis indagaciones performáticas en los museos me ha permitido abordar una narrativa algo más específica acerca de mi mirada, pensamientos y significados creativos en este proceso. De forma extendida, considero, incluso, que utilizo el vídeo en mis prácticas artísticas en museos para narrar un nuevo significado acerca del museo, y que fuera aquel fiel y correspondiente al que encontré en mi indagación performática. Sin embargo, no debe obviarse que, ambas actividades, aquella más corporal de la peformance y esta del vídeo, se abordan desde una propuesta indagadora de la investigadora en primera persona y actora. Es precisamente esta posición de la investigación que, en suma, constituye la experiencia en los museos, donde reside la cualidad creadora de los nuevos significados para y con el museo.

3. APROPIACIÓN DE SIGNIFICADOS CON EL MUSEO

La cuestión de la apropiación de nuevos significados con el museo está estrechamente vinculada con aquella otra del sentido de la creatividad en este trabajo. Como se anunciaba en párrafos anteriores, no abordamos en este caso un trabajo creativo referido a un producto final, sino que lo consideramos focalizado en el proceso y en lo que acontece a las personas en un nivel de subjetividad.

A lo largo de mi experiencia de visitas en diferentes museos en España y otros países, como Francia, Colombia y más recientemente Inglaterra (Londres), me han inquietado encontrar mis propios valores acerca del museo, además de aquellos con los que se presenta la institución. Si bien en mis primeros años de estudios y trabajo en el ámbito de las Artes buscaba las críticas y teorías de otros/as, pronto se hizo necesario elaborar los propios discursos. Fue así como comencé a interesarme por la deconstrucción de valores del museo de arte (Tirado, 2015). Sin embargo, muy lejos de que pueda pensarse que se sustentaba en intención de desacreditar el museo en torno al arte ni tampoco participar del museo como santuario, mi inquietud se basada en una importante gratitud al museo como sitio público para el arte.

La deconstrucción de valores en el sitio del museo es difícil, pues el conjunto del sitio del museo y de todos sus elementos, convergencia hacia aquellos que son identitarios de la propia institución, sus fundadores, titulares y responsables. La propia arquitectura y construcción de espacios predeterminan muy en parte nuestras posibilidades de movimiento como público. Así, se hace muy incómodo ir de museo en museo, de exposición en exposición, cruzando una entrada y pasando de una sala a otro de seguido. Es evidente que la exposición requiere de una organización y gestión. Sin embargo, nuestras experiencias también nos

reclaman nuestras propias inquietudes, que no son otras que aquellas de reconstruir un discurso propio de significados y dar sentido a lo que "vemos".

4. CONCLUSIONES

Como conclusión principal quisiera destacar el importante cambio de pensamiento sobre el museo que he podido experimentar: pasar de recorrer los museos como quien sigue puntos fijos de obras, una tras otra o una a continuación de otra, a transitar los espacios de estos sitios, desde su barrio, exteriores, servicios, rincones, etc. Si revisamos esta propuesta desde el enfoque del museo y el mío propio, podemos entender que el museo, en sí mismo, no ha cambiado (si bien la regeneración de nuevos diseños museológicos es patente), así como tampoco han cambiado sustancialmente los continentes y contenidos. Sin embargo, lo que esencialmente ha cambiado ha sido mi forma de relacionarme con el museo.

Al respecto de la creatividad y estrechamente vinculada a la conclusión principal anterior, se pone en juego una forma de abordar y entender la creatividad referida al proceso de la creación de nuevos significados en las experiencias de las personas. En este sentido, el principal resultado y aportación de este trabajo, como se presentaba en los párrafos introductorios al trabajo, se refiere a la creación de nuevos significados acerca del museo, y de cómo entender el museo.

Cabe constatar que estos nuevos significados no son implícitamente integrados o adscritos por el propio museo, sino que más bien se crean y gestionan por el propio sujeto, en su experiencia misma, y que el sentido lo constituyen con respecto a su propia subjetividad e historia de vida. Quizás esta sea una de las ventanas de futuro para el desarrollo del museo. No podemos olvidar que existen importantes ejemplos por parte del museo por acercarse al público y atender la diversidad de públicos. Algunas de estas estrategias están consistiendo en ofrecer un espacio para dejar comentarios al final de la visita al museo. Este aún constituye un ejemplo superficial de sus verdaderas posibilidades, que esperemos avancen en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolt, B., & Barrett, E. (2010; 2014). *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry* (1st ed.). GB: Ib Tauris & Co Ltd.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016; 2012). *The museum experience revisited.* Walnut Creek: Routledge Ltd - M.U.A. DOI: 10.4324/9781315417851.

Hernández, F., Forés, A., Sancho, J. M., Sánchez, J. A., Casablancas, S., Creus, A., Padró, C. (2011). *Aprender desde la indagación en la universidad* (1a ed.). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona y Octaedro.

Hernández, F., Gómez, M., & Pérez, H. J. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística.* Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2010). *The cambridge handbook of creativity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández, F., Forés, A., Sancho, J. M., Sánchez, J.-A., Casablancas, S., Creus, A., Padró, C. (2011). *Aprender desde la indagación en la universidad* (1a ed.). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona y Octaedro.

Hernández, F., Gómez, M., & Pérez, H. J. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística.* Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.

Lieberman, A., & Miller, L. (2003). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.

Lorente Lorente, J. P. (2006). "Nuevas tendencias ten teoría museológica: a vueltas con la museología crítica", en M*useos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, Vol. 2: 24–33.

Tirado de la Chica, A. (2015). ESPIRANDO EL ITINERARIO GUIADO. Materiales para recorrer un periplo excitante en el museo, *Revista de Antropología Experimental 15* (8), 99-109. DOI: 10.17561/rae.v0i15.2375

LA POSTFOTOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA PARA LA CREACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

María Barba Jiménez
barba.jimenez.maria@gmail.com
Universidad de Granada, España

Resumen

El objetivo de esta comunicación es el de ofrecer un acercamiento a la postfotografía como práctica investigadora y artística, capaz de llamar la atención hacia cuestiones relativas al género como construcción social. A través del uso de esta herramienta, se pretende mostrar nuevas vías creativas hacia las que derivar el uso de la fotografía contemporánea desde una perspectiva de género. En este sentido, la comunicación constará de tres diferentes enfoques: Primeramente, se analizará el papel de la postfotografía en la creación contemporánea. Segundo, se analizará visualmente la actualidad postfotográfica con perspectiva de género. Tercero, se mostrará el resultado de una investigación educativa a través de las artes visuales realizada por la autora, como ejemplo de práctica creativa postfotográfica aplicable al ámbito educativo artístico con perspectiva de género.

Palabras clave

Postfotografía, creación, creatividad, género, investigación a través de las artes visuales.

1. INTRODUCCIÓN. UN ACERCAMIENTO A LA POSTFOTOGRAFÍA

Sin ni siquiera la necesidad de abandonar el hogar, el habitante del Primer Mundo que se levanta cada mañana abre los ojos siendo capaz de digerir al instante, desde el confort de su cama, treinta historias de Instagram, cuatro conversaciones de grupo de Whatsapp, quince noticias de Facebook, diez megustas en una de sus fotos y tres vídeos de recetas veganas. Al salir de la cama ya está preparado para afrontar el día con un arsenal de información audiovisual que no cesará de fluir hasta que vuelva a acostarse.

La información que consume se desecha a la velocidad de su parpadeo, un mundo en el que la imagen digital se ha mantenido como principal herramienta comunicativa en esta sociedad aunque, para mantener su estatus quo, haya tenido que modificar algunas de sus características más básicas que antaño formaban parte de la definición de "fotografía".

La primera definición de "fotografía" que nos proporciona la Real Academia Española de la Lengua en su última versión publicada en octubre del 2014, queda muy lejos de la realidad actual. Tanto la materia como el propio uso y condición de la fotografía de nuestro tiempo, hacía necesario un nuevo término que abarcara su desarrollo en un nuevo contexto: el entorno de la World Wide Web. El término *postfotografía* que surge en el mundo académico a principios de los años noventa define pues, según Joan Fontcuberta, no un "después" de la fotografía, sino un "más allá" de ella: "*La postfotografía sería lo que supera o trasciende la fotografía*".[5]

Sin darnos cuenta, ya que seguimos llamando fotografía a las imágenes que capturamos, la digitalización de la imagen ha provocado una revolución muchísimo mayor que la que consiguió Kodak con sus cámaras automáticas. Hoy día, ni siquiera se necesita cómo saber colocar un carrete dentro del artefacto fotográfico para hacer una foto visualmente legible. La automaticidad y el fácil uso de las cámaras digitales, sobre todo las integradas dentro de nuestros smartphones, hacen de la fotografía una extensión de nuestra mirada, constituyendo una herramienta para definir y mostrar el mundo que nos rodea de la manera en la que creamos más conveniente.

Mientras que la fotografía analógica tradicional privilegiaba la imagen como objeto, la postfotografía ha abandonado el valor de la impresión en favor de su capacidad para ser compartida virtualmente. A pesar de que todavía quedan resquicios de nostalgia hacia los álbumes de fotos, lo cierto es que los selfies que realmente se instalan en nuestras vidas para hablar de nuestro presente no suelen llegar nunca a ser impresos, siendo elegidos en cambio para ser compartidos justo en el momento en el que se realizan, el presente que las dota de sentido:

> Pero es en el ámbito de lo epistemológico donde el selfie introduce un cambio más sustancial, ya que trastoca el manido noema de la fotografía: "esto-ha-sido", por un "yo-estaba-allí". El selfie tiene más que ver con el estado que con la esencia. Desplaza la certificación de un hecho por la certificación de nuestra presencia en ese hecho, por nuestra condición de testigos. El documento se ve así relegado por la inscripción autobiográfica (en cierta forma, como cuando los periodistas se convierten a sí mismos en la noticia, el mensajero deviene mensaje). Una inscripción que es doble: en el espacio y en el tiempo, es decir en el paisaje y en la historia. No queremos tanto mostrar el mundo como señalar nuestro estar en el mundo. Fontcuberta, J. (2016).

Además, la calidad visual de la misma fotografía digital ha quedado relegada a un segundo plano, privilegiada por el instante decisivo, que puede ser uno preciso entre una ráfaga de veinte fotos. Aunque la tecnología crea cada vez mejores cámaras, el píxel por el

[5] Fontcuberta, J. (2016). La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía. Barcelona: Galaxia Gutenberg

que está conformada su materia privilegia la ligereza y la inmediatez frente al peso y la materialidad que proporcionaba la película fotográfica. Son fotografías pensadas precisamente para ser visualizadas al instante desde la pantalla (más o menos grande) de nuestro teléfono móvil.

Por último, a pesar de que la manipulación fotográfica ha existido desde la misma invención de la fotografía, la llegada de la digitalización ha traído consigo también una mirada crítica del usuario que la observa. Consciente de las miles de herramientas de edición al alcance de su mano, la postfotografía ha instaurado el régimen de la duda, la realidad o la verdad que muestra una fotografía ha quedado relegada. Realmente, vemos lo que queremos ver.

No obstante, y dada precisamente la facilidad de difusión que posee la postfotografía, convertir una denuncia real en una publicación visual viral en la red puede influenciar a la población de manera rápida y alarmante. La misma facilidad para ser compartida y difundida, sin embargo, también la hace desaparecer más rápido de nuestra mente, para ser olvidada para siempre.

En esta hipermodernidad sobresaturada de imágenes, son pocas aquellas que acaban formando parte de nuestro imaginario colectivo. Pareciera que la postfotografía avanza hacia su propia autodestrucción: las historias Snapchat han triunfado como modelo para el resto de redes sociales. No es de extrañar, ya que nos proporcionan una interacción mucho más acorde con la sociedad en la que nos encontramos. Fotografías y vídeos que desaparecen a las 24 horas de su existencia han ganado frente a la obsesión por la memoria y el almacenamiento que todavía poseemos cual reliquia de una modernidad acabada. Se impone la necesidad de consumir nuevas imágenes cada vez más rápido, imágenes que sacien nuestro aburrimiento en esta sociedad hipermoderna que nos quiere siempre mantener al día de lo que realmente nos importa: el aquí y el ahora.

2. EL USO CREATIVO DE LA POSTFOTOGRAFÍA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Dada la superabundancia de contenido consumido a diario, cabe preguntarse: ¿Más es mejor? ¿Ser capaces de consumir contenido audiovisual cada vez más rápido nos hace aprehender sobre la fabricación del mismo? ¿Ser usuario habitual y conocer los lenguajes habituales de la postfotografía nos puede ayudar a ser más creativos? ¿Cómo esta creatividad postfotográfica nos puede ayudar a crear contenido que nos importe y sobre el que queramos establecer conexiones fructíferas?

La red ha servido de herramienta creativa para el mundo del arte desde su mismo nacimiento a principios de los años noventa. Desde sus inicios, ha conformado géneros artísticos únicos, nuevas redes de intercambio y nuevas formas de interactividad con el público, poniendo a prueba además los conceptos de autoría y los espacios expositivos tradicionales.

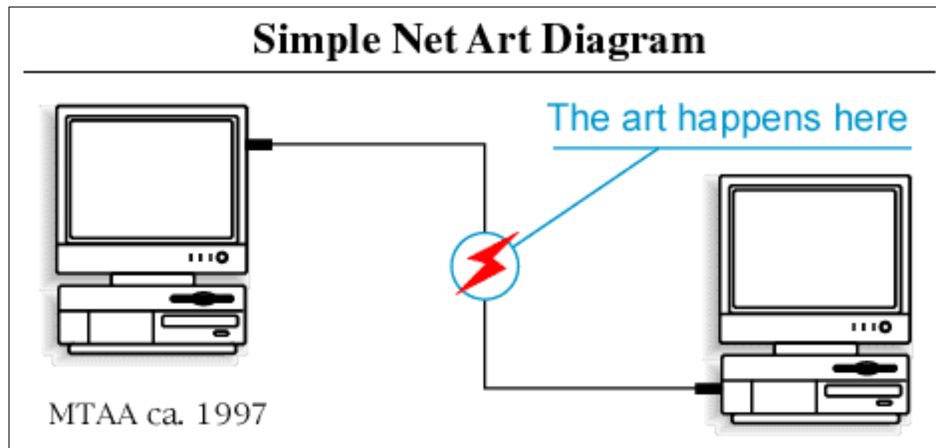


Figura 1. Simpe Net Art Diagram (Imagen tomada de MTTA: http://www.mtaa.net/mtaaRR/off-line_art/snad.html)

La postfotografía, dentro de este entorno digitalizado, ha desarrollado parte de las características que ahora la definen a través del propio uso que han creado los usuarios, creando nuevos lenguajes visuales que han conformado toda una revolución comunicativa en la que estamos inmersos actualmente.

No obstante, el simple hecho de tener acceso a Internet y saber utilizar una aplicación no implica una mayor habilidad creativa del usuario en cuestión, en especial en aplicaciones y/o redes sociales donde la interacción está medida y perimetrada por los propios términos y usos de la misma.

Aunque es evidente que el manejo de las redes sociales y de la tecnología 2.0 es una habilidad cada vez más valorada en nuestra sociedad, no tiene por qué ser sinónimo de una habilidad creativa y comunicativa más eficiente o con mayor sentido para el receptor.

Para que exista una verdadera interacción creativa entre dos usuarios, más allá de la mera comunicación, debe de haber un uso tecnológico que implique poner en cuestión el propio acto comunicativo, yendo más allá, usando o mal usando la tecnología para precisamente señalarnos sus vacíos, incoherencias, sus problemas o posibles soluciones:

> While managing technology is certainly a valuable skill -for artists and others- it's not the same as creativity. When you manage technology well, you are simply carrying out the agenda of the designers of that technology. A composer who uses a car to drive to the concert hall is managing technology. But when Laurie Anderson composed a drive-in concert of motorists beeping car horns, she was being creative. Ippolito, J.

A esto habría que añadir que, mientras que una creación artística individual posee una autoría clara, en Internet las fronteras de la misma son difusas, siendo en ocasiones la propia interacción del usuario receptor la que dota de sentido a la obra postfotográfica. Los memes, en este sentido, serían un perfecto ejemplo de creación colectiva que se retroalimenta y pone a prueba constantemente la capacidad creativa de sus ideólogos y consumidores.

Precisamente desde ese concepto de colectividad aportado por la red, Internet ha supuesto una auténtica revolución comunicativa, en especial para las minorías que han sido históricamente invisibilizadas en nuestro imaginario visual (tanto por género, raza, clase…) Este espacio neutral que conforma la red se ha convertido en un espacio seguro para millones de personas alrededor de todo el mundo, donde tejer redes de comunicación y colaboración a través de las cuales trabajar y denunciar sus propias situaciones.

Una de estas representaciones, que ocupan gran parte del espacio red, serían las de creación artística con perspectiva de género. Cualquier persona con acceso a Internet puede hoy día crear en pocas horas una galería virtual a través de la cual mostrar su trabajo al mundo, o el de otras artistas que le inspiren.

A pesar de que el uso de la red como creación artística en sí misma posee unas características radicalmente diferentes a las de difusión de una obra en un museo o una exposición tradicional, no cabe la menor duda de que la gran capacidad de difusión del net art feminista ha supuesto toda una revolución que ha aportado un enorme imaginario visual lleno de matices en un mundo en el que, como denunciaban las Guerrilla Girls, menos del 5% de las obras que se exponían en el Metropolitan Museum de Nueva York en los años ochenta habían sido creadas por mujeres.

En este sentido, la generación que ha crecido con el auge de las redes sociales y el rápido desarrollo de esta tecnología, compagina sin esfuerzo ambas dimensiones (mundo virtual, mundo real) siendo capaz de crear obras diferentes para cada contexto pero que se comunican e interrelacionan entre sí.

> For a younger generation of artists, there is not even a "yesterday". They grew up with the internet, and read about net.art in books or studied it at art school. They are not "coming back" to a context -the gallery, the institution- they scaped in the first place: they started working on both platforms simultaneously, and very naturally. Quaranta, D. (2013)

2.1. EL SELFIE COMO REIVINDICACIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO: ARVIDA BYSTRÖM Y LA NUEVA FEMINIDAD



Figura 2. Captura de pantalla obtenida de la cuenta de Instagram de la artista Arvida Byström: instagram.com/arvidabystrom/

> En la actualidad, todos somos autores de nuestras propias imágenes; en nuestro corazón de Homo photographicus palpita a la vez el Homo pictor y el Homo spectator. Es cierto que en esta tesitura, el carácter autoral está en entredicho, pero a cambio somos por fin responsables y dueños de nuestra imagen. O al menos, podemos serlo más que antes. Este logro tiene, para la mujer, especial importancia, puesto que conquista por fin el derecho a su propia imagen, después de milenios sometida a la mirada patriarcal. No sólo desbarata el monopolio de los especialistas, sino que también, y sobre todo, se libera del hecho de que los especialistas hayan sido tradicionalmente hombres. Fontcuberta, J. (2016)

Si, tal y como afirma Fontcuberta en su ensayo La furia de las imágenes, notas sobre la postfotografía, los selfies femeninos son muchísimo más numerosos que los masculinos, es probable que no sea fortuito que el selfie como creación postfotográfica haya sido menospreciado e infravalorado culturalmente. La creación femenina todavía es tachada de vanidosa y superficial, de débil de contenido e ideas.

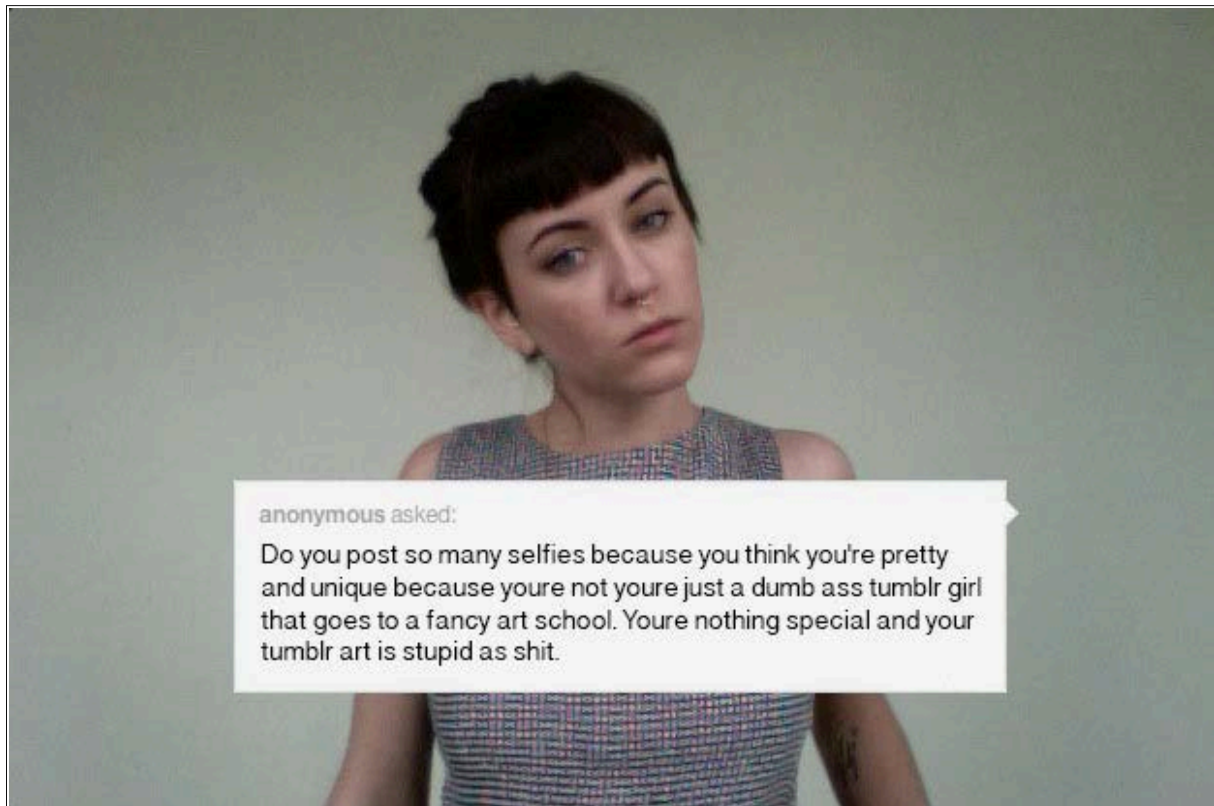


Figura 3. Captura de pantalla del trabajo de la artista Lindsay Bottos. Recuperado de: http://www.lindsaybottos.com/

Un selfie, en realidad, puede ser leído de muy diferentes maneras. Las cuentas de Instagrams de miles de jóvenes artistas millenials están plagadas de este tipo de postfotografía, y pueden ser leídos realmente como brillantes ejercicios de autorrealización de la persona, que crean conversaciones alrededor de temas como los ideales de feminidad, identidad y género, o el acoso en la red:

> ... through Instagram and Tumblr, two focal points of media in this dissertation, female bodies are represented that are not photoshopped, waxed and perfect. Instead, images of alternative and maginalized bodies explore femininity, identity and gender ideals and confront narcissism and banality head on. Artists like Arvida Byström, Molly Soda, Alexandra Marcella and Amalia Ulman use Instagram to challenge perceptions of femininity and self-acceptance in a discourse often fixated on labelling the millenial generation as obsessed with self-identification. Ehlin, L. (2015)

En un mundo en el que la feminidad sigue siendo acusada de superficialidad y construcción forzada, la artista sueca Arvida Byström utiliza el selfie como reivindicación de su lugar en el mundo, rodeada de colores pasteles y un sinfín de símbolos culturalmente definidos como femeninos, que constrastan con la sangre de su menstruación o su vello corporal. Se trata de una nueva feminidad que no rechaza la construcción social atribuida al color rosa, sino que la abraza y la reinterpreta para otorgarle un nuevo valor.

> Taking and sharing a selfie involves a complex affair of looking, by oneself, by others, inwards and outwards. It is often about being a (subjective) body in a public space, about taking up space and structuring a female subjectivity. For example, rebellion against conformity is often entangled with appearance, as in the Dirty Girls of the 1990s (Hope Allwood, 2015). Similarly, for many young women on Tumblr, embracing girlhood is largely about embracing their visual identity, and doing so, introducing a more diversified feminist agenda. Ehlin, L. (2015)

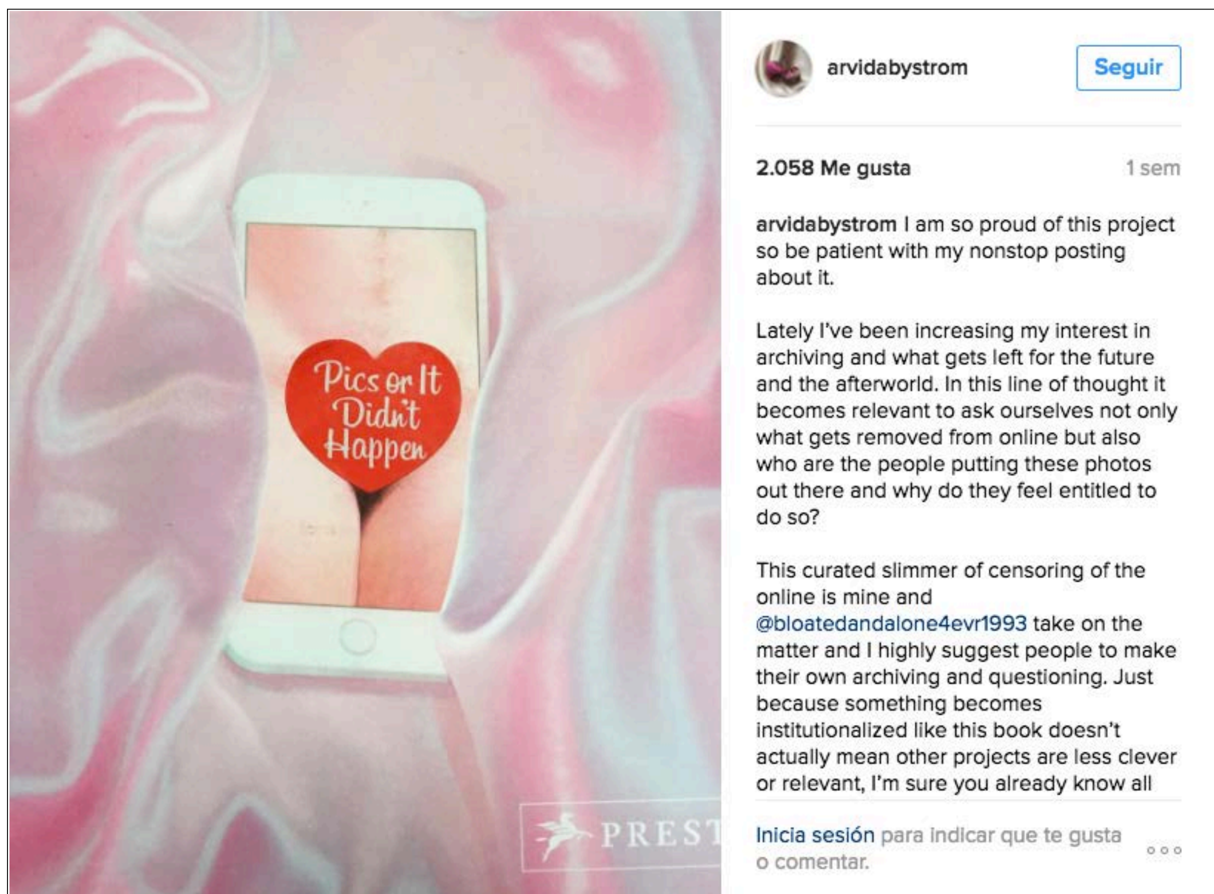


Figura 4. Captura de pantalla obtenida de la cuenta de Instagram de la artista Arvida Byström: instagram.com/arvidabystrom/

Navegar por el Instagram de Byström significa adentrarse en un portfolio artístico en toda regla, una iconografía feminizada donde la artista bordea siempre el límite de los términos y condiciones permitidos por la propia red social.

Esta censura a la que son sometidos los cuerpos femeninos en esta red en particular se ha convertido en una batalla campal que ha unido a personas de todo el mundo para su último trabajo fotográfico. Apelando a lo estricto de esta censura, que borra imágenes e impide su difusión en base a la supuesta sensibilidad de sus usuarios, Byström ha publicado junto a la artista Molly Soda un libro en el que muestra, a lo largo de 300 páginas, imágenes que han sido censuradas de Instagram.

Para conseguir estas imágenes, Byström sólo tuvo que realizar un llamamiento desde la propia red social, pidiendo a sus seguidores que le enviaran fotos que hubieran sido censuradas en la misma. Se trata de una colección postfotográfica que apela directamente a la memoria perdida, esas fotografías que sólo son vistas durante apenas unas horas antes de ser censuradas y perderse para siempre, apelando a unos términos y condiciones que bien pueden ser considerados como la nueva práctica de control de los cuerpos femeninos en la red. Un reflejo de que las fronteras entre el mundo virtual y el real cada vez son más difusas, y la creación artística cada vez más controlada por ambas partes.

Resulta fascinante que la propia red social que ha impedido la publicación de estas fotografías, haya sido la vía para Arvida Byström de crear un archivo fotográfico de imágenes censuradas con las que crear una obra postfotográfica que nos habla de la poderosa fuerza de la unión colectiva en la red, la sororidad y el apoyo mutuo entre jóvenes para abrir un debate acerca del control de los cuerpos femeninos.

Se trata pues de un archivo postfotográfico forzado a convertirse en material para poder conservar su voluntad de transgresión, su denuncia hacia una empresa que, a pesar de poner en contacto a miles de personas y ser fuente de inspiración y creatividad colectiva, sigue utilizando su plataforma para controlar los cuerpos e impedir transgresiones sociales de la norma con la débil excusa de no herir las sensibilidades del usuario estándar.

Las redes sociales son, sin lugar a dudas, un espacio único a través del cual tener acceso a millones de personas, funcionando como galerías virtuales donde poder inspirarse, sorprenderse, aprender y compartir. No obstante, no hay que olvidar que pertenecer a esas redes implica en ocasiones aceptar un contexto heteropatriarcal y sexista, que te obliga a obedecer unos términos y condiciones que cohartan la creatividad y la realidad de sus usuarios.

3. LA POSTFOTOGRAFÍA COMO CREACIÓN ARTÍSTICA EN CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

En este contexto de sociedad de la información se hace evidente que para realizar una investigación creativa no basta sólo con atender a la palabra escrita. Existen numerosas vías para la creación que nos ayudan a encontrar nuevas soluciones a los problemas e incógnitas planteados en nuestra investigación.

Como ejemplo de esta práctica, inscrita en la Metodología de Investigación Basada en las Artes Visuales (Marín, R. 2005) la autora muestra su propia conclusión visual al artículo de investigación *"¿Dónde Está El Bigote de Frida Kahlo?: Un Análisis Postfotográfico Del Vello Facial Como Construcción de Género"*, donde se realiza un análisis postfotográfico sobre la imagen que ha trascendido a la cultura popular digital de la artista mexicana Frida Kahlo, poniendo especial énfasis en el tratamiento de su vello facial como constructor de género.

A través de la reapropiación postfotográfica como práctica investigadora y artística, se analiza la banalización de la obra y vida de Frida Kahlo en la sociedad contemporánea. Estas composiciones han sido realizadas a partir de una exhaustiva investigación visual sobre la identidad de Frida Kahlo como disfraz y comentarios misóginos hacia la artista que aparecen de manera copiosa en la red de Youtube.

A partir de la realización de estas imágenes se abren nuevas vías para dar respuesta creativa a temas como la identidad de género, la identidad mestiza o la sexualidad femenina

que son ampliamente ignorados en la cultura popular que se adquiere sobre Frida Kahlo en la red, un reflejo directo del propio tratamiento mediático que recibe fuera de ella.

Por tanto, la creación postfotográfica puede ser de gran utilidad en contextos de investigación educativa con perspectiva de género, tales como los seguidos a través de la Metodologías de Investigación de las Artes Visuales. La red permite no solamente investigar de manera visual un tema aislado, como es en este caso la misoginia redirigida a la artista Frida Kahlo, sino que además el investigador puede responder creando sus propias imágenes que sirvan de manera visual para definir el problema existente, así como para darle una respuesta visual como solución.

El investigador deja de ser un antropólogo que observa a los indígenas escondido tras un arbusto, para convertirse en un usuario que participa y se sumerge dentro del imaginario visual de la red, aportando soluciones y utilizando su creatividad para reciclar postfotográficamente las imágenes que encuentra y dar respuesta a sus propias preguntas.

4. CONCLUSIONES



Figura 5. ¿Dónde está el bigote de Frida Kahlo? (2017) Barba, M.







Figura 6. ¿Dónde está el bigote de Frida Kahlo? (2017) Barba, M.



Figura 7. ¿Dónde está el bigote de Frida Kahlo? (2017) Barba, M.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ankori, G. (2002). Imagining her Selves: Frida Kahlo's Poetics of Identity and Fragmentation. Wesport: Greenwood Press.

Ehlin, Lisa (2015) *Becoming Image. Perspectives on Digital Culture, Fashion and Technofeminism.* Stockholm University. Recuperado de: http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:862547/FULLTEXT01.pdf

Fontcuberta, J. (2016). La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía. Barcelona: Galaxia Gutenberg

Ippolito, J. (n/d) *The Art of Misuse.* Recuperado de: http://telematic.walkerart.org/overview/overview_ippolito.html

Marín Viadel, R. (2005) "La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ArteInvestigación Educativa." En Ricardo Marín Viadel (ed.) Investigación en educación artística. Universidad de Granada, Granada. 223-274

Mayayo, P. (2008). *Frida Kahlo. Contra el mito.* Madrid: Cátedra.

Quaranta, D. (2013). *Art and the Internet. In between.* London: Black Dog Publishing.

SLOW EMOTIONS

Abel Hernández Pardo
ilusiones_embriagadas@hotmail.com
Universidad de Granada, España/ Politecnico Di Milano, Italia

María José de Córdoba
Universidad de Granada, España

Dina Riccò
Politécnico de Milán, Italia

Resumen

El análisis del Slow motion en audiovisuales viene directamente condicionado por la necesidad de analizar el tiempo ralentizado en audiovisuales, tratándolo desde un plano sensorial, perceptivo y artístico. El tiempo lento en audiovisuales nos muestra movimientos que a tiempo real no somos capaces de percibir ampliando la respuesta emotiva en el espectador. El audiovisual, en general, estimula la capacidad perceptiva visual, auditiva, táctil, gustativa, olfativa y otras muchas que las rodean, conlleva a una activación en nuestro sistema límbico, donde reside la respuesta emocional, vinculada a los deseos del inconsciente. La publicidad audiovisual, en particular, está creada sólo con un propósito, estimular y persuadir los deseos de manera directa o inconsciente. Los términos *"ideaestesia y sinestesia"* son relativamente nuevos, aunque existen desde los principios de la civilización humana e incluso animal, pero es partir del siglo XIX (1812) cuando el *Dr. G.T.L. Sachs* fue el primer especialista en explicar las características de este fenómeno, y a mediados del XX por parte de *Richard E. Cytowic, Vilayanur S.Ramachandran y Edward Hubbard* se reiniciaron las investigaciones, en el campo neurológico.

Palabras clave

Ideaestesia, sinestesia, audiovisuales, slow motion, sentidos, emociones.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad hay un gran interés en el análisis científico y psicológico de todo lo que nos rodea. Partiendo de esta idea, el desarrollo de esta tesis tiene como fin el análisis de las audiovisuales para generar un documento sobre diseño estructuras audiovisuales sobre el tiempo, en concreto el Slow motion, ya que prácticamente el 80% de los anuncios publicitarios y cine explotan este recurso en todas sus tipologías. Así se sugiere un análisis en cuanto a su uso en cine y su posterior aplicación en publicidad ya que es un recurso determinante en la evocación emocional, por consiguiente, reacciones de tipo sinestésico conceptual e ideaestésico.

Se sugiere la sinestesia conceptual y/o la ideaestesia, pueden estar ligadas a las emociones, por lo tanto, haremos una revisión en cuanto a esto y audiovisuales en cuanto a autores y teorías actuales.

Existe un interés en emocionar al espectador o publico audiovisual por todos los medios; sorprenderlo, estimularlo subconsciente y conscientemente; crearle roles e ideologías que perseguir, revivirle sueños y vivencias, en definitiva, provocarle una reacción en los sentidos, por medio de todo tipo de metáforas, similitudes, nuevas realidades… Proponemos que la técnica Slow es la idónea para fortalecer esta evocación y por ello se quiere evaluar.

2. OBJETIVOS

a) Sugerir que el movimiento ralentizado audiovisual, favorece la memorización de lo que ocurre, estimula la percepción y mantiene la atención.

b) Demostrar que el Slow Motion transforma todo en arte. Sublime para el ojo humano. Para verificar esta afirmación se aportarán pruebas y experimentos.

c) Probar que la película "Matrix" (1999) supuso un antes y un después en la forma de hacer el cine y publicidad en cuanto al uso del "Slow motion".

d) Demostrar cómo la publicidad a partir del 2000 ha copiado todos los elementos narrativos del lenguaje cinematográfico y su estética, creando una publicidad puramente emocional.

e) Evaluar el nivel de anuncios en Slow motion antes y después del 2000 y evaluar las diferencias, tomando referencias significantes de cada periodo.

3. EL MOVIMIENTO (TIEMPO) EN LA PUBLICIDAD

El tiempo en el cual se desarrollan los spot publicitarios, por norma suele ser corto, no sólo la cantidad de dinero que suele costar emitirlo en televisión, ya que hoy tenemos internet y otras plataformas por las que visualizarlo, es también porque el mensaje se comprende con muy pocos segundos. Digamos que en la actualidad los spots suelen tener entre 10 y 30 segundos, pero la mayoría suelen durar sobre 15 segundos.

Según un nuevo estudio realizado por la firma TidalTV, cuando hablamos de campañas publicitarias en video, el saber elegir la audiencia tiene mayor impacto que la duración del

spot. El estudio asegura que los anuncios de 15 segundos pueden tener los mismos resultados que aquellos que duran 30 segundos sin influir negativamente en la experiencia de los consumidores. Este estudio, que contradice informes presentados anteriormente, también sugiere que se pueden lograr contenidos creativos con spots de quince segundos lo mismo que sucede con los de 30. Sugieren que los anuncios cortos son más interesantes ya que según estadísticas, a partir de 15 segundos las personas pierden el interés o no terminan de visualizarlo.

Para Kevin Haley, investigador jefe de TidalTV "no sólo es importante la duración sino la segmentación para que los anuncios sean visionados por el público objetivo al que se dirige el anunciante".

Hay que recalcar tiempos cortos 10, 20, 30, para presentar o reproducir mejor la esencia de una idea/producto. Por ello el Slow Motion es uno de los recursos más utilizados actualmente, ya que como hemos visto, psicológicamente ayuda a la memorización de lo que pasa, aunque el plano tenga una duración de escasos segundos. Esos segundos ralentizados del tiempo, crea una mejor observación a tiempo real.

• La paradoja sobre el anuncio publicitario y el Slow motion:

El anuncio publicitario, por su duración, requiere de ritmos rápidos, cambios de plano y una compresión de todo lo que queremos trasmitir y el Slow motion nos da como resultados tiempos lentos. En principio no sería funcional usar Slow en publicidad, pero como sabemos, el Slow implica una mayor emoción y una mejor observación así que si, aunque tengamos ritmos más o menos rápidos, la imagen en Slow seguirá siendo lenta, aunque dure uno o dos segundos. Los planos del spot cambiarán rápido, pero, el plano se mostrará cámara lenta, lo que conllevará una mejor visualización, más en detalle, lo que implicará a nivel de estímulo una mejor comprensión del mensaje.

4. LA ADAPTACIÓN DE LA ESTÉTICA CINEMATOGRÁFICA A LOS ANUNCIOS DE PRODUCTOS

A partir del 2000 se iniciaron los estudios sobre neo publicidad, ya que las marcas deben adaptarse a un nuevo modelo de consumidor. Sugerimos el artículo de Jesús Bermejo Berros sobre "las nuevas estrategias retóricas en la neo publicidad". (2012 revista ICONO 14)

- El Producto no importa, importa la experiencia más cinematográfica
- Los recursos de cine en cuanto a composición, planos, secuencias…han sido absorbidos por la publicidad para hacerla más emocional.
- Los roles de cine, personajes, historias se han adaptado para evocar sentimientos, cada producto
- Como el bullet time funciona perfectamente en spots en cuanto a libertad, amor, valor, coraje, seducción, juventud, familiar, natural... etc.
- Unos de los anuncios de sueño bwv, no utiliza Slow, pero la ensoñación.
- A partir del 99 no vendemos el producto sino a través de la espectacularidad que nos permite el Slow motion, un ejemplo de unas zapatillas y un corredor, antes se veía al corredor practicando deporte, ahora a través también de la técnica cinematográfica y el entorno digital, motion graphic, humo colores deformaciones, TECNOLOGIA 3D, infografía.

Ejemplos:

Un ejemplo es Viaje a Ceylán: Publicidad con tinte cinematográfico

El perfume Viaje a Ceylán de la firma española Adolfo Domínguez. Por un momento crees estar viendo el tráiler de la última película de Eduardo Noriega, y, sin embargo, al final del spot, se trata de un perfume. Con esta campaña, tengo la convicción de que a día de hoy se pueden seguir haciendo cosas diferentes en publicidad. Ante la gran saturación de anuncios en televisión. Y es que la firma Adolfo Domínguez, haciendo uso de recursos puramente cinematográficos, ha pretendido hacerse notar y marcar la diferencia con el lanzamiento de un producto nuevo.

Publicidad con tintes cinematográficos:

La presentación del perfume se hace recreando una historia inspirada en el frescor y en los aromas selváticos de la remota isla del Océano Índico. La campaña retrata la antigua isla de Ceylán como una tierra de libertad y de aventura, y se ha inspirado en estos dos conceptos para desarrollar una historia cinematográfica difundida en televisión y desarrollada de forma extensa en Internet. Y es que el spot televisivo se produjo a modo de tráiler de película, trasladando al consumidor a una historia ficticia donde Noriega buscaba nuevos aires de libertad y reencontrarse a sí mismo en la isla paradisíaca. Al final, la sensación de ver el anuncio es como estar viendo el resumen de una película con elementos claros como misterio, thriller y amor.

Se realizó también el perfume y anuncio para mujer.

Esta nueva campaña recrea una historia parecida a la primera para presentar el nuevo perfume. Se retrata un escenario con un estilo muy emocional y pasional. En esta nueva historia Amaia Salamanca vive aventuras en la serena y espiritual isla de Ceylán a través de una puesta en escena colorista y aromática, y culminando en una historia de amor entre ella y Eduardo Noriega, que vuelve a hacer aparición en la continuación de esta campaña para la versión femenina del perfume.

Conecta perfectamente con la filosofía del producto que se anuncia.

Adolfo Domínguez, a la agencia Feel The Brand y a la productora Álamo Films.

5. SEDUCCIÓN Y ENGAÑO. LA IMAGEN TEATRAL DEL AUDIOVISUAL

Sugiero una breve comparación de la publicidad con el teatro, en lo que, en esencia, el teatro es. El teatro es la representación de un mundo imaginario que no existe a través de los actores.

Un actor es un individuo que juega a ser otra persona, adquiriendo su forma de ser, su carácter, sus movimientos su forma de vestir, su forma de actuar. El espectador juega a creer que la escena es verdad (real), aunque resulta de un engaño que es consentido por los dos, un engaño para los sentidos.

Si hacemos una comparación con el teatro de marionetas tradicional, la sugestión aun es mayor. El actor, llámese también manipulador (aquí el interesante significado de la palabra) juega a dotar de vida, a un objeto inanimado (marioneta, títere...), que puede tener una imagen real humana, animal, puede ser un monstruo, una quimera, o un ser abstracto. Este actor trae a la vida el objeto, dotándolo de carácter, personalidad, movimiento; en

muchos casos a través sólo de la mímica, pues no hay lenguaje. El público juega a creerse que este personaje u objeto tiene vida propia, aunque sabe que está siendo movido por un manipulador.

Ahora bien, si extrapolamos esta idea al plano audiovisual, nos hacemos estas preguntas. En el mundo audiovisual actual cuando una persona ve un anuncio, una película, una animación, este juega a creer que todo lo que está viendo es real, aunque todo forma parte del mismo engaño trascrito a un lenguaje de imagen y sonido. Se puede ir aún más lejos, gracias a los procesos digitales, podemos crear nuevos imaginarios capaces de crear nuevas realidades que no existen, sólo representan una idea y la hacen visualmente real, eso es la magia del arte audiovisual.

Se sugiere este ejemplo:

Un anuncio de champú para el cabello. Nos muestra imágenes reales de una persona con un cabello perfecto y limpio, bien cortado, etc., etc. Todo a cámara lenta, pero además nos muestra los compuestos del champú (digamos científicos), volando por el aire, a modo de líquidos mezclados con una especie de células de colores, que en la mayoría de los casos son realizados a través de la técnica Slow motion o digital 3d, con programas como cinema 4d o similar.

El espectador juega a creerse, o directamente lo cree, que 1.si uso este producto seré así, 2. Las imágenes me explican mejor los componentes del champú, 3 .si quiero tener esa belleza o ese pelo debo comprar ese producto.

En los inicios de la publicidad, los spots mostraban el producto por su funcionalidad, por mejorar la vida, hacer las cosas más fáciles y sencillas. Si nos fijamos en los inicios de la publicidad o hasta hace unos 10 años, las representaciones partían de modos más teatrales, actores vendiendo objetos o similar. A partir del 2000 a causa de esta evolución digital, fueron perfeccionando los spots acercándose a una idea más emocional, también adaptadas a la época contemporánea y a las modas. En muchos casos el producto es el mismo desde hace 10 años, lo que cambia es el envase y la forma de venderlo, crear un producto más emocional y sensitivo.

No necesito el producto, necesito la idea que me vende, pues este factor se ha convertido en lo primordial ya que en la actualidad la realidad del producto que se vende, prácticamente no existe. Se juega con las sensaciones para crear una representación de las propiedades que tiene o no el producto. Entonces a través de los sentidos asociamos y jugamos a creernos todas esas propiedades, en muchos casos cuasi mágicas del objeto.

Sobre tipología de la publicidad y algunos datos sobre la función ya que nosotros vamos a tratar el Slow Motion en publicidad, y que produce en cuanto a sus representaciones.

6. DISEÑAR PARA LOS SENTIDOS EN PUBLICIDAD

Cuando pensamos en audiovisuales nuestro cerebro hace una rápida relación entre sonido-color-movimiento, que a primera instancia son las estructuras con las que componemos la imagen y el sonido en el audiovisual. Estos están relacionados con el sentido de la vista y del oído, ver y oír. El acto de observar nos hace reconocer las formas, los colores y el movimiento; nos aporta la información necesaria para la memorización de los objetos. Oír nos trasmite datos sobre los ruidos que producen los objetos, los lugares, los ambientes,

las personas o los animales. Nos permite reconocer situaciones de peligro, de tranquilidad, de velocidad...

A priori quedaría fuera el sentido del gusto, del olfato y del tacto en el audiovisual, pero esto no es así, no es cierto. Si propiamente hablamos de audiovisual, reproducción de imágenes y sonidos, es verdad que intervienen sólo estos dos sentidos, pero nuestro cerebro hace una transcripción del conjunto donde se integran los sentidos que nos faltan, donde se sumaría el mensaje para trasmitir una evocación sensorial.

Si solo tuviéramos en cuenta imagen y sonido, hablaríamos de un audiovisual plano, un proyecto audiovisual puramente descriptivo, narrado, donde relato o la descripción sería lineal, sin emociones ni sentimientos. Un buen ejemplo sería cualquier manual de instrucciones de un mueble, donde la información se precisa para la funcionalidad.

Esto quiere decir que "evocar" significa, revivir, aludir, traer una cosa a la memoria o a la imaginación. Evocar sensaciones, sentimientos y relaciones "ideaestésicas", que vienen relacionadas por un proceso de memorización, de recuerdos, de experiencias y/o vivencias.

Ahora hagamos una revisión a los sentidos: en audiovisuales tiene vital importancia la visión (vista) que anteriormente lo hemos relacionado con el color y la forma de los objetos, pero vayamos más allá.

Supongamos que vemos una manzana, una manzana de color rojo. Lo primero que nos viene nuestra mente es su nombre, y después su significado. Pero la manzana también tiene otros reflejos y otras connotaciones. Cuando vemos la manzana hacemos una transcripción al sentimiento del tacto, porque en algún momento de nuestra vida hemos tocado una manzana, a su textura lisa y suave y a su parte un poco más rugosa que es el rabito por el cual, colgaba en el árbol; incluso podríamos llegar a imaginarnos el árbol del cual colgaba la manzana, pero ese es otro discurso.

Nuestro cerebro ha reaccionado con otro sentido, el tacto, que nos llega de una manera más subconsciente, como reflejo de esa experiencia vivida.

Ahora hagamos una segunda relación. Hemos tenido la manzana en la mano, digamos que hemos comido esa manzana a mordiscos sin utilizar ningún utensilio para quitar la piel. La acción de comer manzana nos conecta con otros sentidos, que anteriormente no se activaban: el olor (olfato), el sonido (auditivo) y el sabor (gusto).

El olor a manzana, es lo comenzaremos a sentir si hay una sala llena de manzanas, pero si es sólo una lo comenzaremos a sentir de dos maneras, acercándonos a la manzana o aproximándola a la boca para comerla. En la acción de comer, el olfato será el primer sentido que se active. Cuando mordamos la manzana se activarán dos sentidos, el tacto, por la acción de morder, y el sonido, por el especial sonido que produce la manzana, un sonido que no se repite en ningún otro alimento.

Ese crujido producido por la acción de morder, nos produce la trascripción auditiva de ese alimento. Si fuéramos ciegos o estuviéramos con los ojos tapados, el sonido nos trasmitiría la imagen de una manzana.

Por último, el sabor a manzana, una sensación de gusto y tacto, porque la manzana también tiene una textura interior, peso y su sabor dulce. Además, descubrimos que la composición de la manzana es diferente en su exterior y su interior. Además, comprendemos cómo esa envoltura exterior protege el interior de posibles ataques de insectos o condiciones climatológicas, preservando su sabor y sus propiedades.

¿Qué pensamos ahora de nuestro audiovisual sobre la manzana?

Podemos decir que a priori intervienen imagen y sonido, dos sentidos (visual y auditivo), pero aquí interviene la forma de evocar sensaciones y percepciones del creador, director o artista de la obra audiovisual sobre la manzana.

Es en este punto donde interviene la forma de crear una metáfora sinestésica que transcriba los reflejos que evoquen percepciones al espectador, que le causará una reacción emotiva.

En la reacción emotiva es fundamental la creatividad del creador para trasmitir sensaciones de tipo sinestésico que provocará respuestas ideaestésicas que entran directamente en el inconsciente.

Para provocar la formación de sinestesia no son necesarias estimulaciones múltiples. Bastan pocos sonidos o signos gráficos, o sea, estimulaciones destinadas a un solo registro. Un signo gráfico, una sola letra o un pictograma, comportan por sí mismos una serie de evocaciones, anticipaciones y respuestas en otras modalidades (RICCÒ, 2008).

Cuando hablamos de estímulos, decimos que son señales externas o internas capaces de provocar una reacción en una célula u organismo. Los vertebrados poseemos estructuras de naturaleza nerviosa (receptores) especializados en captar o recibir ciertas informaciones que se producen en el medio, haciendo llegar la información, por medio de los nervios sensitivos, a los centros nerviosos para producir las sensaciones (visual, táctil, dolorosa, sonora, gustativa, olfativa o térmica, entre otras).

Diremos que las imágenes visuales nos provocan estímulos y nos evocan emociones. Por ello a través de los audiovisuales que contengan metáforas sinestésicas amplificaremos la reacción sensorial.

Pero… ¿cómo proyectar para los 5 sentidos?

El trabajo del diseñador (creativo, director) necesita, entre otras cosas, la manipulación de datos sensoriales, en gran parte visuales, pero también datos táctiles, propioceptivos, vestibulares y auditivos. Los artefactos (objetos, cosas) tienen formas para acceder a determinadas funciones (funcionalidad de dichos objetos) y también tienen una fuente de solicitaciones sensoriales, que activan la percepción.

El trabajo audiovisual debe englobar todos los sentidos tradicionales (vista, olfato, oído, gusto, tacto) además de otros sentidos (dolor, placer, presión...) para crear obras, visualmente más estimulantes y por ello se precisa una reflexión en cuanto a los sentidos.

Los objetos tienen: forma, color, sonido, peso, tactilidad, características sensoriales que el diseñador debe considerar y proyectar. (RICCÒ, 2015) Estas características deben de tenerse en cuenta para proponer discursos perceptivos, que influyan directamente en el inconsciente.

La base está en hacer acercamientos a las experiencias a través aprendizaje, de la memoria, a través de los 5 sentidos, para tener un análisis más pormenorizado y objetivo de cómo influyen las experiencias en nuestros sentidos. El discurso no es nuevo, pero aún no se ha puesto en marcha en todos los campos, es ahora cuando estamos integrándolo en el campo audiovisual.

El trabajo de diseño de JINSOP LEE[6]

¿Cuántas veces hemos escuchado que los envases de vidrio conservan mejor el sabor de los alimentos o de las gaseosas? Que el corcho de la botella de vino influye en su sabor. El rol de los sentidos en la preferencia del consumidor es un tema que comienza a ser considerado en el diseño de productos. El olor distintivo de un auto nuevo, el sonido de una aspiradora, el peso de un teléfono celular, tienen muy poco que ver con el desempeño del producto y, aun así, son características fundamentales para que una persona decida consumirlos. No es una coincidencia que Ford y Chrysler hayan patentado el olor a auto nuevo que emiten sus automóviles, tampoco lo es que una vez que el auto es ensamblado el interior del auto sea impregnado con ese olor tan distintivo. Se trata de generar experiencias para los usuarios, despertar emociones y sentimientos acordes al contexto, la marca y el concepto. Esto con la finalidad de crear experiencias de uso más placenteras y al mismo tiempo que capten la atención del usuario afectivamente. Hasta el momento, diferentes estudios sugieren que entre mayor número de modalidades sensoriales sean estimuladas, más ricas serán nuestras experiencias. De igual manera, se ha sugerido que para crear experiencias duraderas hay que involucrar a los sentidos para cautivar y concentrar la atención del consumidor en nuestros productos o servicios. Los consumidores tienden a preferir productos en los que las diferentes partes de la información sensorial se duplican o complementan. En estos casos, el producto comunica un mensaje coherente, que expresa qué producto es, qué hace y cómo puede ser.

Hasta ahora los diseñadores nos hemos centrado en que las cosas tengan buena apariencia, considerando algo el tacto, lo que significa que hemos ignorado los otros tres sentidos… mejorando sólo uno de esos otros sentidos podríamos crear un producto genial…

La "Teoría de los cinco sentidos en el diseño" que propone Jinsop Lee señala que la inclusión de todos los sentidos en la percepción o interacción con las cosas, además de la vista y el tacto, puede dar lugar a nuevos productos o cambiar la forma de utilizarlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Riccò D. (2015). Synesthetic Food. Tools for the design of audio-visual artefacts", en M. José De Córdoba Serrano, Sean A. Day, Julia López de la Torre, Dina Riccò, Joerg Jewansky (Coords.), *Actas V Congreso Internacional de Sinestesia: Ciencia y Arte, Instituto de Estudio Giennenses (*,pp. 289-296*)*. Diputación Provincial de Jaén, España.

Riccò, Dina (2008) *Sentire il design. Sinestesie nel progetto di comunicazione.* Roma: Carocci.

[6] http://disenounorondina.blogspot.com/2014/07/disenar-para-los-5-sentidos.html

VIDEOJUEGOS Y BELLAS ARTES: NUEVAS METODOLOGÍAS PARA ESTUDIAR SOBRE VIDEOJUEGOS CON PROPÓSITOS EDUCACIONALES Y ARTÍSTICOS

Andrés Domenech Alcaide
vladalucart@gmail.com
Universidad de Granada, España

Resumen

El objetivo principal de este trabajo de investigación es el de elaborar una guía dirigida, no sólo hacia futuros creadores de videojuegos, sino para gente que proviene de diferentes campos de conocimiento. Ante todo, mi proyecto está destinado hacia artistas, educadores y profesores, estén o no relacionados con la industria del videojuego. Si echamos un vistazo a los estudios relacionados con videojuegos, están orientados, casi exclusivamente, para gente que proviene de disciplinas de la informática o el diseño; y se encuentran restringidos a escuelas y facultades privadas; además de encontrarse dirigidos a gente que ya forma parte de la industria del videojuego o que trabaja en el sector. Esto dificulta enormemente el acceso y la comprensión de estudios relacionados con videojuegos, a gente que proviene de otros campos de conocimiento. Este hecho también dificulta que gente de fuera del sector reciba formación sobre videojuegos. Hoy en día, la única forma de dar a luz a un nuevo videojuego, consiste en confiar en metodologías que tienen poco que ver con el arte o con la combinación de varias artes; incluso si diferentes tipos de artistas y diseñadores se encuentran inmersos en la creación y el desarrollo de este nuevo videojuego en cuestión (lo mismo sucede a la hora de analizar sus virtudes y defectos). Mi trabajo de investigación (este proyecto sobre el que hablaré en CICREART2017) se encuentra dividido en las distintas disciplinas de las llamadas "Bellas Artes" (pintura, escultura, arquitectura, música, cine, fotografía, arte secuencial, dibujo, diseño, literatura, teatro, danza…).

Palabras clave

Investigación en videojuegos, videojuegos y Bellas Artes, metodologías de investigación, metodologías de enseñanza y aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto, busca elaborar una guía dirigida, no sólo a futuros creadores de videojuegos, sino a la gente que simplemente busca conocer más sobre ellos, por mera curiosidad.

Ante todo, se dirige a profesores y académicos, relacionados o no con la industria del videojuego. También, tiene como objetivo la dignificación de los videojuegos, y el confirmarlos como algo más que meras herramientas hechas para entretenimiento y beneficio económico.

Por supuesto que los videojuegos son tratados hoy en día como un producto cultural y la combinación de varias disciplinas artísticas o arte en sí mismos[7] [8] [9] [10]; pero los videojuegos aún carecen de publicaciones académicas, educacionales y de investigación (libros que apunten a profesores, estudiantes, padres), que puedan facilitar el acercamiento a distintos objetivos aparte de profesionales relacionados con la informática y los videojuegos como diseñadores/artistas, o usuarios de videojuegos.

Además, si echamos un vistazo de forma más profunda a los estudios relacionados con videojuegos; todos ellos adolecen de algo: están orientados, casi en exclusiva, a personas que provienen del mundo de la informática o el diseño; y restringidos a escuelas o facultades privadas; haciendo que a los especialistas que provengan de otros campos de conocimiento, les sea mucho más dificultoso el hecho de adquirir formación académica sobre videojuegos.

2. OBJETIVOS

Lo que busco con este proyecto de investigación, es ayudar a la industria del videojuego a sacar provecho de sus ventajas y sus taras, e intentar que se expanda y evolucione. Planeo llevar dicha tarea a cabo mediante la investigación sobre los videojuegos más importantes y relevantes de la actualidad.

Podemos ver lo que pasó a algunas formas de Arte, como la fotografía o el cine, los cuales se han convertido actualmente en formas de Arte reconocidas por el público en general, y también, disponen de carreras o estudios superiores públicos. Se encuentran en una situación mucho más favorable que antaño, que también podría repetirse con los videojuegos.

Aparte de darnos suficiente base a la hora de analizar videojuegos (más allá de la mera clasificación por edades y géneros; *hardware* para el que fueron concebidos y demás); también se persigue con este proyecto, crear un nuevo método para ayudar a investigar en videojuegos; y, también, para aquellos que serán responsables de su creación de ahora en adelante.

Hoy en día, la única manera de dar forma a un videojuego, es confiando en metodologías que poco tienen que ver con el Arte y más con el comercio; incluso si distintos tipos de artistas y diseñadores se encuentran involucrados en la creación y desarrollo de un

---

[7] Calatayud, A. (2012). *8º Arte. El videojuego.* Madrid: Cultiva Libros, S.L.
[8] Clarke, A; Mitchell, G. (2007). *Videogames And Art.* Bristol: Intellect Ltd.
[9] Tavinor, G. (2009). *The art of videogames.* Malden, MA : Wiley-Blackwell.
[10] Snider, M. (2013). Goldberg : Video Games are Art , Pop Culture. USA Today. Recuperado de: http://usatoday30.usatoday.com/tech/gaming/2011-04-04-goldberg_N.htm

videojuego en particular (lo mismo sucede en el momento de analizar sus pros y sus contras); Los videojuegos educativos (también los llamados "juegos serios" o "*serious games*"), no son comprendidos desde un acercamiento artístico y creativo, tanto como podrían (normalmente, suelen centrarse en su objetivo principal: por ejemplo, enseñar a los jugadores sobre ciencia; dando información sobre un museo en particular…).

Todos estos factores, hacen que nuestra sociedad, nuestros educadores y la prensa especializada, aún traten a los videojuegos como otro producto más.

En lugar de ser verdaderamente útil, todo esto, sólo consigue dejar fuera de la ecuación otros elementos importantes como qué trabajos artísticos los han influenciado e intervenido en su concepción.

3. METODOLOGÍA

Actualmente, disponemos de revistas de investigación y decenas de libros relacionados con videojuegos, pero aún carecemos de tesis doctorales basadas en los videojuegos en general.

Se busca esta meta, y, finalmente, escribir una serie de libros de investigación relacionados con videojuegos (dándoles la forma de una enciclopedia, basándome en el método de tratamiento dado a los videojuegos por el señor Wolf[11]; pero apuntando hacia un punto de vista y presentación más artísticos).

Mi proyecto, se encuentra estructurado en las distintas disciplinas de Bellas Artes actuales (Pintura, Escultura, Arquitectura, Música, Cine, Fotografía, Arte Secuencial, Dibujo, Diseño, Literatura, Danza…).

Se analizan distintos videojuegos que han tenido un impacto en la cultura popular, y/o el mercado del videojuego; teniendo en cuenta la influencia sobre ellos de una disciplina artística en concreto o varias a la vez; y, tras esto, se procede a seguir esa pista a lo largo de la Historia de los videojuegos, para hablar de otros ejemplos de juegos notables que hayan seguido dicha pista, y hayan participado en la evolución del sector del videojuego.

Este proyecto busca a la vez mostrar un punto de vista técnico y educacional (hablando sobre motores gráficos, *software* y *hardware* necesarios para jugar a videojuegos o desarrollarlos), sin perder de vista uno más creativo y artístico; que nos enseñe maneras óptimas de tener éxito tanto en hacer un videojuego que resulte una experiencia innovadora y creativa, como un éxito comercial y de crítica.

Los videojuegos podrían beneficiarse de más artistas hablando sobre ellos (ya que la gente que habla, escribe o investiga sobre videojuegos, viene de una amplia gama de disciplinas distintas, pero, principalmente, del mundo de los negocios, la prensa, o la informática y la ingeniería).

También me encuentro realizando un glosario de términos estrictamente relacionado con los videojuegos y el diseño de videojuegos, para facilitar el acceso a este conocimiento para personas con menor implicación o experiencia sobre los videojuegos.

---

[11] Wolf, M. J. P. (2012). Encyclopedia of video games: the culture, technology, and art of gaming, vol 1. Santa Barbara, CA: Greenwood Press.

Siguiendo este camino, también se explicarán algunas de las mecánicas básicas y avanzadas de los videojuegos, que han llegado hasta nuestros días; su relación con las distintas Artes, y, también, que, en algunos casos, hayan demostrado ser imprescindibles a la hora de crear un nuevo videojuego, hablando de sus comienzos y de los videojuegos que las originaron.

La metodología usada se basa a la par en acercamientos tanto cualitativos como cuantitativos; ya que centraré mi atención en videojuegos que hayan atraído la atención de los medios y el público con el devenir de la (relativamente corta) historia de los videojuegos; o hayan tenido un impacto considerable en la industria.

También se tendrán en cuenta videojuegos que hayan introducido nuevas mecánicas, o hayan recibido una fuerte influencia de una disciplina artística en concreto por primera vez (viendo posteriormente su recorrido en el mundo del videojuego). Por ejemplo, los orígenes del género de *survival horror* (exclusivo de los videojuegos), que existe gracias al género de horror (perteneciente a la literatura y el cine).

Tras el análisis, se intenta aportar algunas ideas para futuros creadores de videojuegos, teniendo en cuenta posibles futuros proyectos; gracias a lo aprendido durante la investigación. Además, he reseñado videojuegos para medios de comunicación de *internet*[12], introduciendo las nuevas metodologías que me encuentro desarrollando.

4. RESULTADOS

Una vez que se comenzó la investigación, se decidió dividir el proyecto de investigación siguiendo las siguientes subsecciones, dada la complejidad y la interacción de las diferentes disciplinas artísticas que participan en la concepción de un videojuego.

4.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se hablará sobre por qué se decidió enfocar el proyecto (comenzado en la tesis doctoral que está siendo realizada por el autor) en videojuegos del presente Siglo XXI pero no olvidando algunos anteriores, por ejemplo, y qué métodos se emplearon a la hora de seleccionar los videojuegos sobre los que hablar.

4.2. ORÍGENES DE LOS VIDEOJUEGOS Y SU CONSOLIDACIÓN COMO MEDIO ARTÍSTICO

En este apartado, se comenzará hablando sobre los videojuegos desde sus orígenes (como una mera herramienta de prueba de artilugios electrónicos, etc.). Se caminará desde los años 40 y 50 del siglo pasado, hasta nuestros días; gracias a mis propios conocimientos sobre el tema, y al trabajo de varios ingenieros, expertos y diseñadores que hayan trabajado en la industria, y hayan escrito sobre ello[13].

---

[12] Domenech Alcaide, A. (2016).
Reseña de Metal Gear Solid V - The Phantom Pain. CoolJapan.es.
Recuperado de: http://cooljapan.es/resena-metal-gear-solid-v-phantom-pain/
[13] Baer, R. H. (2005). *Videogames: In the Beginning*. Springfield, New Jersey: Rolenta Press.

Gracias a sus miras, cada vez más altas, y a los continuos avances en tecnología, los videojuegos fueron gradualmente abandonando los laboratorios y las máquinas de los ingenieros, para, finalmente, convertirse en algo disponible para el público general; y se narrará cómo fueron abandonando su etiqueta de "pruebas de programación", para convertirse en experiencias cada vez más complejas, que incluyen un acercamiento tanto de experiencia artística, como el de una jugable y técnica.

Esto estará relacionado intrínsecamente con el [14]amanecer de los ordenadores personales y las videoconsolas, que se fueron convirtiendo en objetos de uso cotidiano en todo el mundo.

También se hablará sobre la "Crisis estadounidense de los videojuegos" o "*American video game crash*" de los años 80, que derivó en la reinvención inmediata de la industria, gracias a los papeles que compañías como Nintendo o Sega tuvieron durante esos años. Esto era necesario, ya que, como defiendo en mi investigación, casi con toda seguridad nos acercamos quizás a otra crisis de los videojuegos si no se actúa lo más rápido posible para solventar el problema creativo a que los videojuegos se están enfrentando.

4.3. DIBUJO

El dibujo juega un papel eminente en los videojuegos. Comienza en los primeros bocetos de los personajes principales, escenarios, *props*, y, también, continúa gracias a otros elementos relacionados con el dibujo, que tendrán un impacto en los videojuegos, y a la par los harán evolucionar de mero concepto a obra final.

4.3.1. Diseño

El diseño tendrá un peso especial en un videojuego, desde los primeros pasos de su desarrollo. Desde el uso de una tipografía determinada y por qué fue escogida, o diseñada con un aspecto en concreto en mente (pueden asociarse a una localización o género específico, por ejemplo).

Esto también se aplica al diseño de menús, interfaces, iconos, e incluso cursores personalizados que se utilizan en videojuegos. En el pasado, esto era tan sólo un aspecto interesante para un equipo de desarrollo. Hoy en día, con decenas de personas participantes, los videojuegos lo tienen mucho más en cuenta; teniendo incluso ejemplos de productos que aparecen en videojuegos, que ganan premios por su diseño innovador, como si se tratasen de objetos del mundo real[15].

4.3.2. Sistemas de Representación

Así como los videojuegos intentan emular, o representar un mundo "real" (cuando hablamos de escenarios y mundos de fantasía o ciencia-ficción, esto también se aplica, ya que se inspiran en la física del mundo real, etc.); los sistemas de representación siempre se han

[14] Wolf, M. J. P. (2016). The Video Game Explosion: A History from PONG to Playstation and Beyond. Westport: Greenwood Press. pp.21-29.
[15] Crytek (2010). Nanosuit 2 Wins Red Dot: Best of the Best Award. Crytek. Recuperado de: http://www.crytek.com/news/nanosuit-2-wins-red-dot-best-of-the-best-award

tenido en mente. Desde el primer videojuego, siempre ha habido esfuerzos por parte de sus creadores, de emular el aspecto que los objetos que aparecen en él, tendrían en la vida real.

Los videojuegos han usado la perspectiva ortogonal, como la isométrica, o la cónica de uno o varios puntos de fuga. En mi proyecto se hablará sobre los usos más relevantes de distintos sistemas de representación utilizados en videojuegos, y cómo han ido evolucionando las formas de utilizarlos y los sistemas escogidos a lo largo de los años.

Algunos videojuegos, incluso ofrecerán la posibilidad de utilizar varios sistemas a la vez, para ayudar al jugador, permitiendo a este cambiar entre varias visualizaciones distintas (por ejemplo, los videojuegos de estrategia pueden cambiar de una perspectiva a otra, para facilitar al jugador la localización de personajes, edificios, unidades militares, etc.).

4.4. ARQUITECTURA

Así como los sistemas de representación juegan su papel en los videojuegos desde el comienzo de la industria, lo mismo ha sucedido también con la arquitectura. De hecho, edificios o cualquier tipo de objetos pueden aparecer en un videojuego para facilitar a los jugadores su inmersión en los mundos que explorarán en él. Y, así como los propios desarrolladores [16]nos cuentan, basan parte de sus trabajos en distintos estilos arquitectónicos y ciudades del mundo real; Igualmente, la arquitectura tendrá también otro tipo de implicación más indirecta en los videojuegos, y también más compleja.

Los primeros videojuegos confiaban en gráficos pre-renderizados, o escenarios pintados o dibujados, pero, con la introducción de la poligonización 3D, los videojuegos vivieron un auténtico salto, y casi cada estudio intentó basar sus videojuegos en polígonos.

En lugar de basarse en personajes pintados en dos dimensiones y animados, que caminarían sobre mundos también en dos dimensiones, los programadores y diseñadores comenzaron a crear herramientas que les permitieran ayudar a esos personajes interactuar en un mundo en tres dimensiones. Primero, los escenarios serían renderizados en 3D, y, más tarde, los personajes, y objetos les seguirían. Aun así, hay estudios hoy en día que utilizan gráficos en dos dimensiones, aprovechando la superior tecnología de que disponemos actualmente.

Todo el proceso de "poligonización" en los videojuegos, llevaría al avance de los "motores gráficos", haciéndolos mucho más complejos que en sus primeros años. Herramientas que harían posible la creación de mundos al completo, plagados de animales, enemigos, edificios, armas, vehículos...; y, más tarde en el tiempo, la inclusión de propiedades físicas simuladas para todo elemento representado; distintas condiciones meteorológicas, ciclos de día y noche, etc.

En este proyecto, se hará una visita a través de los motores gráficos más importantes del mercado, y de los aspectos más innovadores que dichos motores hayan implementado en la industria, como los motores *Unreal Engine*, *Frostbite*, *Cryengine*, etc.

---

[16] Hudson, C.; Watts, D.; y Hepler, C. (2012). *The Art of The Mass Effect Universe.* Milwaukie: Dark Horse Books. pp 154-156.

4.5. DANZA

La danza también tiene un papel en que intervenir en el mercado e industria del videojuego. Si bien no sea el arte que más peso tiene sobre ellos, pero, gracias a la tecnología, los videojuegos han hecho posible la experiencia de, de hecho, "bailar" jugándolos.

Siendo algo relativamente nuevo, no ha sido desarrollado de la misma forma y con la misma complejidad que otros géneros; pero existen algunas experiencias interesantes existentes, como el primer videojuego de baile, *Dance Dance Revolution* de Konami (1998), que necesitó un periférico disponible, para ayudar a los jugadores a simular que bailaban las canciones que dicho programa tenía disponibles.

Esta tecnología estaba basada ligeramente en lo que Ralph Henry Baer (el hombre que también creó la primera videoconsola doméstica) inventó; el juego electrónico *Simon*, producido por Milton Bradley en 1978.

4.6. ESCULTURA

La escultura no ofrece una experiencia directa relacionada con ella en los videojuegos actualmente; ya que los videojuegos son básicamente medios audiovisuales, donde los jugadores interactúan con sonidos e imágenes, pero no con experiencias táctiles (todo esto, si no tenemos en cuenta la vibración de los motores usados en distintos mandos de control y periféricos, que confían en experiencias táctiles para interactuar con el usuario).

La importancia de la escultura es más indirecta en los videojuegos (incluso si algunos creativos utilizan esculturas reales para ayudar al equipo de desarrollo y de programación para recrear o animar personajes). Hoy en día, se encuentra ligada a los motores gráficos también, y la tecnología 3D (hablando de representación, no estrictamente de 3D estereoscópico).

Los equipos de diseño primero dibujan un personaje o elemento, y ahí entran en acción los modeladores, cuya tarea es traducir esos personajes y objetos en dos dimensiones, a otros tridimensionales. Proceden a "esculpir", o modelar los personajes, escenarios y cualquier objeto que aparezca en el videojuego.

Es aquí donde el *software* de modelado 3D como *3D Studio Max* entra en juego. Para un acercamiento más artístico, programas como *ZBrush* harán su aparición (que permiten al artista "esculpir", como si se encontrase trabajando con materiales en el mundo real, simulando que están añadiendo o quitando volumen, con el uso de su ratón, el lápiz digital, o la pantalla táctil).

Este proyecto también se centrará en los distintos programas utilizados para estas tareas, y en las diversas tecnologías disponibles, que han ido apareciendo, relacionadas al modelado 3D, y que han venido siendo utilizadas en los videojuegos, hasta el día de hoy.

4.7. MÚSICA

La música, en sí misma, es una de las Bellas Artes que tienen mayor impacto en un videojuego. Su importancia es tal, como la que juega en otras creaciones como la ópera, el cine, o el teatro; tanto ayuda a la inmersión de los jugadores en el mundo que los diseñadores tienen en mente, como también los acompaña durante la aventura, sirviendo también en ocasiones como guía sonora.

Desde los primeros días de la historia de los videojuegos, la música ha tenido un papel vital para hacer a los jugadores reconocer un título o una franquicia en particular. Todo comenzó con simples sonidos realizados con chips de sonido, y evolucionó en auténticas producciones musicales de gran escala, y tan complejas como la banda sonora de una película o una serie de televisión.

Se ofrecerá en el proyecto una visita a través de la historia de la música en los videojuegos; desde sus inicios, deteniéndome en producciones y tiempos en que era generada mediante sintetizadores (aún hoy en día siguen siendo necesarios aun así); hasta producciones más modernas, donde incluso se cuenta con el trabajo de orquestas al completo para tocar y grabar la música de un videojuego.

Importantes compositores como Michael Giacchino, se han visto inmersos en crear música para videojuegos, bajo la producción de cineastas como Steven Spielberg, [17]sorprendiendo favorablemente a críticos musicales profesionales con los resultados ofrecidos.

En mi tesis doctoral, contaré con los conocimientos y guía de algunos artistas que han estado relacionados con el mundo del videojuego en estos aspectos, ya que he dispuesto de comunicación directa con algunos de estos profesionales. Por ejemplo, [18]se ha entrevistado al compositor Kenji Kawai para el medio CoolJapan.es y, también, para mi proyecto de investigación.

Los videojuegos son también una nueva experiencia para los profesionales relacionados con la música, pero no en exclusiva ligados al trabajo en videojuegos. Profesionales como Mick Gordon o Grant Henry, han utilizado su experiencia en grupos musicales o como diseñadores de sonido, para probar nuevos estilos, buscar nuevas formas de implementar música en un videojuego, o realizar música basada en la de los videojuegos.

La música de videojuegos dispone por añadido, de su propio grupo de seguidores; haciendo que algunos compositores organicen conciertos alrededor del mundo, o cooperen con otros compositores e ingenieros de sonido, para [19]conmemorar algunas de las bandas sonoras de videojuegos más conocidas y relevantes de la historia.

La música también tiene un rol añadido, gracias a la música popular; y es que ciertos videojuegos permiten a los usuarios cantar canciones, siguiendo el estilo de un *karaoke*, en que incluso sus desempeños pueden ser evaluados en cierto modo por la inteligencia artificial.

---

[17] García Díez, A. (2000). *Medal Of Honor*. BSOSpirit.
Recuperado de: http://www.bsospirit.com/comentarios/medalhonor.php

[18] Domenech Alcaide, A. (2016). *Entrevista a Kenji Kawai, compositor de música de cine. CoolJapan.es*. Recuperado de: http://cooljapan.es/entrevista-compositor-kenji-kawai/

[19] Mystical Stone Entertainment (2017). *Videogames Live*. Mystical Stone Entertainment. Recuperado de: http://www.videogameslive.com/index.php?s=home

4.8. PINTURA

La pintura también tiene algo que decir como en los videojuegos. Teniendo también videojuegos en los que los personajes pueden "pintar" directamente el escenario o a otros personajes (como el moderno *Splatoon*), o donde el usuario tiene que dibujar o pintar a cierto personaje u objeto para interactuar con el juego en cuestión.

Los ilustradores y pintores, han participado también en el diseño de cajas para videoconsolas y manuales; y carátulas y cajas para videojuegos, desde que las primeras videoconsolas domésticas estuvieron disponibles en los años 70 y 80, [20]ayudando a los jugadores a imaginarse cómo el universo de juego podría verse en la realidad (dada relativa poca potencia de las máquinas de la época).

Los diseñadores de videojuegos utilizan las mismas herramientas que cualquier pintor de arte analógico o digital emplearía (herramientas tradicionales, o tabletas digitalizadoras, y programas como *Photoshop* o *Corel Painter*); para, a la par, diseñar personajes, objetos, escenarios, realizar *storyboards*, comics, etc; y, también, se utilizan para el *matte painting* (pinturas mate).

Se utiliza de casi la misma forma que se usarían, por ejemplo, en el cine; donde escenarios de gran calidad y nivel de detalle se encargan a artistas para ser sustitutos de escenarios del mundo real o parajes irreales o no filmables.

También hay artistas que realizan cuadros u obras de arte pictóricas reales para que aparezcan como [21]cuadros del mundo del videojuego; como si se tratase de obras que tendrían los personajes en sus casas, por ejemplo.

Finalmente, hay también otro tipo de artistas requeridos para los videojuegos, especializados en pintura; se trata de los texturizadores, aquellas personas especializadas en crear las texturas que recubrirán los polígonos tridimensionales del mundo del videojuego en cuestión.

Por supuesto, también se usarán técnicas de foto-manipulación (basándose en fotos y texturas del mundo real), siendo además las más extendidas; aunque hoy en día sigue habiendo artistas que, realmente "pintan" las texturas de cero.

4.9. LITERATURA

La literatura tendrá un peso en un videojuego tan importante como el de aportarle su estructuración argumental básica, y los géneros a que pertenecerá. Todo videojuego suele ofrecer unos personajes que tendrán que interactuar con otros, y participarán en una serie de eventos.

Por ejemplo, el género de "horror" en videojuegos, está estrictamente relacionado con el llamado también género de "horror" de la literatura. También, otros géneros como el de "fantasía", se verán traducidos y verán su imagen en géneros de videojuegos (videojuegos de rol, videojuegos de aventuras, etc.). En ocasiones, un videojuego tendrá influencia de varios géneros literarios a la par, dada su naturaleza polifacética.

---

[20] Azpiri, A. (2009). *Spectrum, El Arte para videojuegos de Azpiri.* Barcelona: Norma Editorial.
[21] MacDowell, K. (2011). *The Art of Total War: Shogun II.* Brentford: Sega Europe LTD. pp-4

El teatro también ha de añadirse aquí, incluso si, como sucede con la danza el teatro, es un arte escénica; recibe una influencia directa de la literatura, y comparte aspectos vitales con esta. Ya que el teatro confía también en: personajes (protagonistas, antagonistas, personajes secundarios, etc.); y la estructura de una obra típica de teatro, con su división en distintos actos o capítulos que sirven de introducción (prólogo o introducción), el nudo y el desenlace (elementos que compartirán además con el género de la novela).

También comparte el teatro con los videojuegos y con la literatura dos elementos: el argumento y el escenario (el lugar donde ocurren los hechos, o donde se representen estos hechos para el espectador). Los videojuegos también hacen uso de los personajes típicos o clichés que podríamos fácilmente encontrar en obras de teatro y novelas (el héroe, el antihéroe, el héroe caído, etc.); y también se benefician de convertir los personajes tipo e historias estereotipadas o clichés, en otras completamente distintas, utilizando giros argumentales y creativos, y aportar algo nuevo en términos narrativos.

4.10. FOTOGRAFÍA

La fotografía tiene un importante impacto en el diseño de un videojuego. A la vez que ayuda al equipo de desarrollo a configurar el rango cromático y el aspecto que tendrá, así como el tono de color que querrán transmitir al jugador; coopera en la forma de narrar la historia, o en hacer sentir al jugador de una u otra forma.

A la par que el uso de programas de 3D para representar los mundos de juego se iba incorporando, lo hizo también la gravedad de la localización de la "cámara ficticia". Por ejemplo, un videojuego de horror se beneficiará de ciertos ángulos o encuadres, que ayudarán a los jugadores a sentirse más angustiados; aumentando el sentido de desesperación y pánico.

El uso de la vista en primera persona, que hace al jugador más fácil la tarea de pensar que él mismo es el protagonista a quien está controlando; tiene también una relación con el fotógrafo, que es el espectador de la acción que está capturando en ese momento. Este es también uno de los estándares más extendidos en ciertos géneros de la industria del videojuego, gracias al trabajo de gente como la de [22]Id Software en los 90.

Los videojuegos hacen también buen uso de filtros de color y fotográficos, para transmitir al jugador una sensación concreta, o para hacer que los jugadores asocien ciertos rangos de color a un videojuego en cuestión (tal como sucedía con el *Deus Ex – Human Revolution* original, gracias a un filtro de fotografía de color amarillo).

4.11. CINE

El cine puede considerarse la Bella Arte más influyente en un videojuego, de todas cuantas existen. Primero, son formas de arte complejas, que incorporan la participación de distintas disciplinas artísticas a la vez.

De la fotografía, obtienen los ángulos, filtros, grano, el uso del Alto Rango Dinámico (HDR)...; de la literatura y el teatro, ambos toman prestados los aspectos narrativos de ambas disciplinas artísticas; y también toman para sí el escenario, del cual tanto el cine como

[22] Moriarty, C. (2011). *How Id Software Changed Gaming. Ign*, 2011. Recuperado de: http://uk.ign.com/articles/2011/02/04/how-id-software-changed-gaming

los videojuegos se benefician (los videojuegos irán incluso más allá, permitiendo a los usuarios crear incluso sus propios mundos o niveles[23]). Tanto los videojuegos como el cine confían en el trabajo de los actores, aunque los videojuegos, de forma más relacionada con el doblaje o actuación indirecta.

Los géneros cinematográficos van más allá de los literarios en diversidad, y los videojuegos suman incluso más géneros a la mixtura. Podemos tener un videojuego de "acción", pero también podemos tener un videojuego de "acción", que, teniendo dicha etiqueta, también pueda llevar la de videojuego de "aventura", "*sandbox*", o "*shooter*", siendo todos, videojuegos de "acción", por mencionar solo algunas posibilidades; mezclando varios géneros existentes en una misma experiencia jugable.

4.11.1. Arte secuencial

El arte secuencial se encuentra ligado o englobando normalmente al cine, pero también a la animación y el comic, disciplinas que jugarán también un rol vital en los videojuegos.

Por ejemplo, la forma en que se narran algunas historias en los videojuegos, es utilizando escenas cinemáticas que incluyen el uso de paneles y globos o ventanas donde los mensajes de los personajes harán aparición.

También, los cómics tendrán una influencia importante en los diseños de algunos videojuegos y en algunos estilos visuales y técnicas utilizadas en videojuegos; mediante el uso de algunos filtros visuales; la tecnología de *cel shading*, y algunos efectos de post-procesado y estilos de tipografía y presentación (por ejemplo, para homenajear al cómic de donde procede un personaje como Batman en sus videojuegos).

Los personajes de comic contarán con adaptaciones a videojuegos de sus andanzas, pero esta inspiración no quedará ahí. Algunos artistas de cómic, como Joe Madureira, han trabajado en ocasiones en videojuegos (mediante el diseño de personajes o escenarios, o montando estudios de videojuegos). En Japón, la influencia de su propio estilo de cómic (*manga*), y, también, su propio estilo de animación (*anime*), tendrán un impacto considerable en cualquier producción.

El cómic también influenciará a los videojuegos, así como también intervienen en el cine y la animación, gracias al uso del arte del *storyboard* (guiones gráficos). Los *storyboards*, son básicamente, cómics dibujados por especialistas en el estudio, que se realizan para permitir al director o al equipo saber qué aspecto podría tener una escena o encuadre en el videojuego; y que permiten pensar en cambios a realizar de forma sencilla; como eliminar escenas, cambiar encuadres, añadir o quitar elementos y personajes o movimientos de cámara, etc.

La animación también será una de las disciplinas de mayor impacto en los videojuegos, ya que los videojuegos se basan en la animación para mostrarnos todo lo que aparece en pantalla.

Durante los primeros compases, la industria del videojuego tuvo que confiar en imágenes pintadas mediante píxeles; en algunos casos, dimos con videojuegos que nos ofrecerían experiencias realizadas casi por entero como se haría en una animación tradicional. Por ejemplo, los videojuegos de *Dragon's Lair* o *Space Ace*, que fueron dirigidos

[23] Stanton, R. (2015). A Brief History Of Video Games: From Atari to Xbox One. Londres: Robinson. pp.21-39.

por el animador veterano Don Bluth, ofrecían auténticas secuencias animadas a mano, y con acetatos fotografiados, tal y como las veríamos en cualquiera de sus filmes.

Con la inclusión de nuevas tecnologías que involucraban el uso de 3D y polígonos durante los años 90; la situación comenzó a cambiar. Hoy en día, el proceso requiere incluso la actuación de actores del mundo real, dobles para escenas de elevada acción, etc. Todos ellos, serán reemplazados en pantalla, por los modelos tridimensionales del personaje a quien interpretarán.

Estos procesos combinan a la vez actuación, y animación, casi de la misma forma en que funcionan, por ejemplo, en películas como las de las franquicias *Star Wars*, que añadirán personajes recreados mediante tecnología digital. Los videojuegos requerirán igualmente el doblaje, para dar vida a sus personajes.

Ya que los modelos de personajes no son personas reales, los estudios necesitan tanto actores como actores de voz para darles vida a sus representaciones digitales; ocurriendo en algunos casos, que un actor comparta ambos roles.

Esto sucede en videojuegos como *Beyond: Two Souls*, con actores como Willem Dafoe o la actriz Ellen Page; *L.A. Noire* con Aaron Staton y John Noble; o *Metal Gear Solid V*, donde Kiefer Sutherland doblará al personaje principal, pero también se usará su interpretación, gracias al *software* de captura facial (y además otros actores combinarán este trabajo con el suyo).

Los estudios de videojuegos han evolucionado enormemente en este aspecto, permitiendo que incluso existan estudios especializados en captura de movimiento, para facilitar a los estudios de videojuegos la realización de sus secuencias animadas, como el caso de los fundados por Ubisoft.

5. CONCLUSIONES

A la par que iba avanzando en mi trabajo de investigación (aún en proceso); he llegado a la conclusión de que las nuevas metodologías que quiero ayudar a desarrollarse, pueden convertirse en una posibilidad real. Pienso que mi investigación puede ser útil para futuros diseñadores de videojuegos, analistas, consumidores, profesores, etc.

Pese a que se trate de un trabajo aún en progreso; me he esforzado por aplicar cuanto he aprendido gracias a mi investigación y experiencia como usuario de videojuegos, a varios análisis y reseñas profesionales para las que he sido requerido. En cuanta reseña he realizado, he tratado de ser objetivo tanto como me fuera posible (pedí que no se me remunerase por mi trabajo en ellas, por ejemplo); y doy lo mejor de mí, para, sin ignorar los requisitos para publicar en el medio en cuestión y siguiendo sus normas; escribir un análisis que tenga en cuenta las influencias que los videojuegos reciben de las distintas Bellas Artes y realizar una crítica que vaya más allá que aspectos de mercadotecnia.

Finalmente, llegué a la conclusión de que mi tesis sufría de una lacra en específico, así que decidí añadir otra sección a la misma; y, también, a futuras publicaciones en las que estaré envuelto. Los videojuegos se realizan con el trabajo de una ingente cantidad de profesionales; gente tras ellos, que ha llegado a ser crucial en ciertos casos, desde su concepción al mensaje que nos transmiten; y que han sido claves para lograr su éxito o fracaso.

Es por eso que se tomó la decisión de añadir un capítulo para hablar sobre diferentes personalidades de la industria del videojuego; creativos que jugasen un papel importante en cierta franquicia de videojuegos o estudio, de entre aquellos que sean más relevantes; o sobre gente que fue responsable de algunos de las herramientas más esenciales en la historia del videojuego.

Profesionales como Ralph Henry Baer, Will Wright, Hideo Kojima, John Carmack, Shigeru Miyamoto, Hirokazu Tanaka o Michiru Yamane; todos ellos, personalidades que han ayudado a que la industria del videojuego sea lo que es hoy en día.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azpiri, A. (2009). *Spectrum, El Arte para videojuegos de Azpiri.* Barcelona: Norma Editorial.

Baer, R. H. (2005). *Videogames: In the Beginning.* Springfield, New Jersey: Rolenta Press.

Calatayud, A. (2012). *8º Arte el videojuego.* Madrid: Cultiva Libros.

Clarke, A.; Mitchell, G. (2007). *Videogames And Art.* Bristol: Intellect Ltd.

Crytek (2010). *Nanosuit 2 Wins Red Dot: Best of the Best Award.* Crytek. Recuperado de: http://www.crytek.com/news/nanosuit-2-wins-red-dot-best-of-the-best-award

Domenech Alcaide, A. (2016). *Entrevista a Kenji Kawai, compositor de música de cine. CoolJapan.es.* Recuperado de: http://cooljapan.es/entrevista-compositor-kenji-kawai/

Domenech Alcaide, A. (2016). *Reseña de Metal Gear Solid V - The Phantom Pain.* CoolJapan.es. Recuperado de: http://cooljapan.es/resena-metal-gear-solid-v-phantom-pain/

García Díez, A. (2000). *Medal Of Honor.* BSOSpirit. Recuperado de: http://www.bsospirit.com/comentarios/medalhonor.php

Hepler, C.; Hudson, C.; Watts, D.; (2012). *The Art of The Mass Effect Universe*, Milwaukie: Dark Horse Books.

Hidalgo Vásquez, X. P. (2012). *Videojuegos, un arte para la historia del arte.* Granada: Universidad de Granada.

Kent, S. L. (2002). The Ultimate History of Video Games: from Pong to Pokemon and beyond - The Story Behind the Craze that Touched Our Lives and Changed the World. Random House USA.

MacDowell, K. (2011). *The Art of Total War: Shogun II.* Brentford: Sega Europe LTD.

Montagnana, V. (2009). *Videojuegos - una nueva forma de cultura.* Barcelona: Robin Book.

Moriarty, C. (2011). *How Id Software Changed Gaming. Ign.* Recuperado de: http://uk.ign.com/articles/2011/02/04/how-id-software-changed-gaming

Mystical Stone Entertainment (2017). *Videogames Live.* Mystical Stone Entertainment. Recuperado de: http://www.videogameslive.com/index.php?s=home

Snider, M. (2011). *Goldberg: Video games are art , pop culture. USA Today.*Recuperado de: http://usatoday30.usatoday.com/tech/gaming/2011-04-04goldberg_N.htm

Stanton, R. (2015). A Brief History Of Video Games: From Atari to Xbox One. Londres: Robinson.

Tavinor, G. (2009). *The art of videogames.* Malden, MA : Wiley-Blackwell.

Wolf, M. J. P. (2012). Encyclopedia of video games: the culture, technology, and art of gaming, vol 1. Santa Barbara, CA: Greenwood Press.

Wolf, M. J. P. (2016). The Video Game Explosion: A History from PONG to Playstation and Beyond. Westport: Greenwood Press.

PÓSTER: INTERNET, ARTE Y COMPROMISO: UNA PROPUESTA DOCENTE SOBRE NUEVAS TECNOLOGÍAS, PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y ACTIVISMO SOCIAL

Elena López Martín
elena.lopez5@um.es

María Abellán Hernández
maria.abellan4@um.es

Verónica Perales Blanco
vperales@um.es

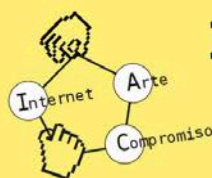
Universidad de Murcia, España

Resumen

En el contexto de las enseñanzas artísticas oficiales universitarias se presenta, a día de hoy, la necesidad de reflexionar acerca del uso y finalidad de la producción artística. En una sociedad líquida, compleja, tecnologizada y habitualmente escéptica frente a las posibilidades transformadoras de los proyectos artísticos, se manifiesta con urgencia el requerimiento de espacios de debate crítico. Con esta premisa, este trabajo expone los resultados de la primera edición del curso *Internet, Arte y Compromiso* desarrollado en el Centro Cultural Puertas de Castilla de Murcia en el marco de los cursos de Verano de la Universidad Internacional del Mar. El objetivo principal del curso es aportar a los participantes una visión general acerca del uso de la Red como herramienta de trabajo creativo para generar y difundir mensajes a una sociedad global cada vez más comprometida desde el punto de vista social. Los contenidos del curso abordan género, ecología y política como perspectivas clave desde las que repensar las nuevas tecnologías e Internet. Con un enfoque constructivista, tiene una estructura teórico-práctica donde las clases magistrales impartidas por profesionales de reconocido prestigio internacional se alternan con talleres de producción artística socialmente comprometida. Los resultados de la primera edición materializaron las ideas colectivas del grupo participante en dos propuestas artísticas. Por un lado, se realizó un programa de radio experimental en el que los alumnos reflexionaban críticamente acerca de las cuestiones debatidas en las sesiones teóricas. Por otro, se desarrolló una campaña creativa de memes cuyo objetivo era, a través del humor y la ironía, concienciar a la población local acerca de los valores culturales y ecológicos de la huerta murciana.

Palabras claves

Educación universitaria, arte, compromiso social, Internet.



Internet, Arte y Compromiso

Una propuesta docente sobre nuevas tecnologías, prácticas artísticas y activismo social

Elena López Martín (Dpto. de Bellas Artes. Universidad de Murcia)
María Abellán Hernández (Dpto. de Información y Documentación. Universidad de Murcia)
Verónica Perales Blanco (Dpto. de Bellas Artes. Universidad de Murcia)



1 ¿DÓNDE Y CUÁNDO SE CELEBRÓ?

En el Centro Cultural Puertas de Castilla de Murcia.
Los días 20, 21 y 22 de Mayo 2016.



2 PUNTO DE PARTIDA

Con un enfoque multidisciplinar >>>> >>> social, tecnológico y artístico



Nuevas posibilidades de implicación social en la creación artística contemporánea a través de la Red.



Gran impacto e influencia de la comunidad virtual sobre la comunidad offline.



Abordaje de temas clave: igualdad, ecología y política, desde los que repensar las nuevas tecnologías e Internet.

OBJETIVOS 3

* Presentar una visión general sobre las distintas estrategias artísticas y/o creativas que se han desarrollado desde los orígenes de internet y que actualmente se desarrollan en la Web Social.

* Dar una visión práctica del arte de internet contemporáneo.

* Introducir los principales conceptos y dinámicas relacionadas con un arte de internet socialmente comprometido. Abordar, desde este contexto, la cibercolaboración ciudadana resultante.

* Involucrar al alumnado en la realización de un proyecto artístico socialmente comprometido.

* Mostrar al alumnado las tendencias artística actuales en internet que favorecen la reflexión y la acción ciudadana sobre temas como la ecología, la igualdad, la soberanía, el cambio climático, la sostenibilidad en el contexto del Mediterráneo, entre otros.

* Ayudar en el desarrollo de la creatividad del alumnado desde una postura sostenible, cumpliendo con la orientación hacia el compromiso, la responsabilidad social y el cuidado y valorización del entorno promovidos por el Campus Mare Nostrum.







Interacción en redes durante las jornadas
@IAyCompromiso

Conoce a nuestros ponentes de 2016



4 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

>> 27 alumnos de enriquecedora diversidad (edades comprendidas entre los 21 y los 69 años) cuyas actividades estudiantiles y/o profesionales abarcaban las Artes, las Letras y Humanidades y las Ciencias y la Tecnología.

Participación activa del alumnado
>> 15 h. clases magistrales con debate abierto
>> 10 h. de taller guiado en el que el alumnado desarrolló dos proyectos prácticos innovadores.

Búsqueda de la adquisición de un aprendizaje significativo mediante la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en el desarrollo de un proyecto artístico grupal socialmente comprometido.

Generamos un blog para la comunicación del curso...
http://internetartecompromiso.blogspot.com.es

5 ACCIONES FINALES

El proyecto sigue vivo... ¿Participas?

1) Realización de un programa de radio experimental

2) Desarrollo de una campaña creativa de memes tanto en el mundo virtual como en el espacio físico de la ciudad de Murcia para concienciar a la población local acerca del potencial y los valores culturales y ecológicos de la Huerta de Murcia.



CONTACTO: Elena López >> elena.lopez5@um.es
María Abellán >> maria.abellan4@um.es
Verónica Perales >> vperales@um.es



PuertasdeCastilla



PÓSTER:
LA METÁFORA SONOROVISUAL, ARTESANÍA DE LAS EMOCIONES SINESTÉSICAS

Abel Hernández Pardo
ilusiones_embriagadas@hotmail.com

Universidad de Granada, España
Politecnico Di Milano, Italia

Resumen

La obra audiovisual en su visualización genera una concepción neuroral de tipo ideaestésico, relacionando las ideas (conceptos) y los sentidos, lo que permite la transcripción sensorial y emotiva de la imagen en movimiento y el sonido generando reacciones que pueden afectar a uno o varios sentidos a la vez. En este caso el análisis está centrado en el poder psicologico del color y su relación directa con la onda acústica, evaluando los diferentes tipos de colores y tonalidades con los sonidos y viceversa, para determinar qué tipo de reacción sensorial produce en el espectador determinados grupos de color-sonido. La base fundamental es generar metáforas sonoro-visuales a través de ambientes coloreados y sonorizados para cautivar al espectador.

Palabras clave

Emociones, sinestesia, sensory branding, color, sonido.

LA METÁFORA SONOROVISUAL

ARTESANIA DE LAS EMOCIONES SINESTESICAS

ugr Universidad de Granada
ABEL HERNANDEZ PARDO
(DOCTORANDO UGR GRANADA/ POLITÉCNICO DI MILANO)
POLITECNICO DI MILANO

Psicología de Masas
Yo irracional
Sueños
Sexualidad
Personalidad
Emociones
E. FREUD

El siglo del individualismo
Yo consumista
Deseos
Productos
(que debo comprar para ser yo)
Necesidades
E. BERNAYS

OBJETIVOS
- Elaborar base de datos de artistas con condiciones sinestesicas que trabajan o han trabajado con medios audiovisuales en torno a las percepciones y las emociones
- Evaluar conceptos de imágen, color y kinestesia y experimentar en obras de teatro, video y performance
- Evaluar la fuerza de la hipotesis de "el proceso sinestesico emocional amplia los horizontes de percepción emocional en obras sonorovisuales"

R. E. CYTOWIC
SYNESTHESIA

EN LA PERCEPCIÓN DEL COLOR
ES FUNDAMENTAL LA REACCIÓN EMOTIVA

C — latin rŭssĕus rojo subido — CORAZÓN PASIÓN DOLOR EMERGENCIA

SOL ALEGRÍA VERANO DOMINGO — O — Latin amārus amargo

OCÉANO NUBES — L — RELAX LIBERTAD

O — latin viridis vivo, joven — JUVENTUD VIDA NATURA CREATIVIDAD

NOCHE ELEGANCIA SILENCIO PODER — R — latin niger, nigrum, negro, noche

LOS PROCESOS SENSORIALES
AFECTAN LOS SISTEMAS BIOLÓGICOS Y PRODUCEN LA EMOCIÓN

COLOR FORMA MOVIMIENTO — O

S — RUGOSO SUAVE LISO PEGAJOSO

MADERA FRUTAL — n — MENTA PIMIENTA

MUSICA RUIDO ECO AIRE — e

S — SALADO DULCE AMARGO ÁCIDO

EMOCIONES

/ Alegría / Confianza / Miedo / Sorpresa/ Tristeza / Asco / Furia/ / Anticipación / Amor / Remordimiento / .....

Una emoción es un estado afectivo que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos de origen innato. En estos cambios intervienen los cinco sentidos de manera activa.

ANALISIS

1 Búsqueda de todo los tipos de manifestaciones audio-visuales y su relación sonido-color-kinestesia

2 Se extraen las obras que por contenido y relación de los factores de estudio se acercan a la representación de una metafóra sinestésica audiovisiva

3 Se elabora un informe y una base de datos dónde se muestran las aportaciones de tipo sinestésico en el diseño de experiencias emocionales

La búsqueda de integrar los 5 sentidos

NARANJA

AUTORES QUE HAN CAMBIADO LOS CONCEPTOS DE SONIDO E IMÁGEN

S. KUBRICK · A. HITCHCOCK · JOHN WHITNEY · NORMAN MCLAREN · O. FISCHINGER · VAL DEL OMAR · FUTURISMO · JOHN CAGE · ROBER MOOG

artecittà

PÓSTER: LAS REDES SOCIALES COMO CANAL PARA DIVULGAR LA CIENCIA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Carlos Centeno Cuadros
centeno@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

Introducción: La divulgación científica necesita nuevos canales para llegar al gran público, más allá de los formatos tradicionales (exposiciones, libros, conferencias o medios de comunicación). Objetivos: el objetivo de este trabajo es demostrar que las redes sociales son una excelente herramienta para divulgar la Ciencia. Método / diseño: la Universidad de Granada puso en marcha en marzo de 2012 el proyecto UGRdivulga, para difundir los resultados de sus investigaciones a través de Facebook y Twitter. Resultados: en menos de cinco años, el perfil de Twitter (@UGRdivulga) ha publicado más de 7.000 tuits y alcanzado más de 78.000 seguidores. En el caso de Facebook, la página de UGRdivulga (www.facebook.com/UGRdivulga) cuenta con más de 7.000 seguidores, de los que el 65% son mujeres y el 44% tienen entre 25 y 34 años. Conclusiones: el proyecto UGRdivulga es un ejemplo de cómo las redes sociales pueden hacer llegar las investigaciones que se realizan en la universidad al gran público, con especial incidencia en la juventud.

Palabras clave

Redes sociales, divulgación, ciencia, UGRdivulga.

LAS REDES SOCIALES COMO CANAL PARA DIVULGAR LA CIENCIA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA



Carlos Centeno Cuadros
Departamento de Información y Comunicación de la Universidad de Granada
Correo electrónico: centeno@ugr.es

ABSTRACT

La divulgación científica necesita nuevos canales para llegar al gran público, más allá de los formatos tradicionales, como las exposiciones, libros, conferencias o medios de comunicación.

El objetivo de este trabajo es demostrar que las redes sociales son una excelente herramienta para divulgar la Ciencia.

La Universidad de Granada (UGR) puso en marcha en marzo de 2012 el proyecto UGRdivulga, para difundir los resultados de sus investigaciones a través de Facebook y Twitter.

En menos de cinco años, el perfil de Twitter (@UGRdivulga) ha publicado más de 7.000 tuits y alcanzado más de 87.000 seguidores. En el caso de Facebook, la página de UGRdivulga (www.facebook.com/UGRdivulga) cuenta con más de 7.800 seguidores, de los que el 65% son mujeres y el 44% tienen entre 25 y 34 años.

Como conclusión, podemos afirmar que el proyecto UGRdivulga es un ejemplo de cómo las redes sociales pueden hacer llegar las investigaciones que se realizan en la universidad al gran público, con especial incidencia en la juventud.



DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En menos de cinco años, el perfil de UGRdivulga en Twitter ha publicado más de 7.000 tuits, y cuenta con cerca de 88.000 seguidores, una cifra nada despreciable teniendo en cuenta que el perfil oficial de la UGR en esta red social (@CanalUGR), que se lanzó en 2010 y publica contenidos mucho más variados sobre la institución (ya que no son solo científicos) cuenta con 114.000 seguidores.

En el caso de Facebook, la página de UGRdivulga cuenta con más de 7.800 seguidores, de los que el 65% son mujeres y el 35%, hombres.

Además, la franja de edad que más consume nuestra información se sitúa entre los 25 y 34 años (44% de nuestros seguidores de Facebook), seguida de la franja entre los 18 y los 25, con un 32%.

Entre los contenidos multimedia que se han divulgado en los 5 años que han transcurrido desde que se inició el proyecto UGRdivulga destacan vídeos divulgativos sobre las noticias científicas; fotografías de los investigadores o relacionadas con el contenido de la investigación; audios de entrevistas a investigadores de la UGR y enlaces a las noticias de Canal UGR (canal.ugr.es), la web de recursos informativos de la Universidad de Granada.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Granada es una de las instituciones académicas españolas que más firmemente apuesta por la divulgación científica.

Buena prueba de ello es el hecho de que, desde hace más de dos décadas, el Gabinete de Comunicación (en la actualidad, Oficina de Gestión de la Comunicación) divulga a diario los resultados de las investigaciones que se realizan en la UGR a través de notas de prensa que también son traducidas a dos idiomas (inglés y francés), y enviadas a los medios de comunicación de todo el mundo.

Consciente de la importancia que las redes sociales y los nuevos formatos digitales tienen en nuestra sociedad, en marzo del año 2012 la UGR implementó el proyecto UGRdivulga, que utiliza Facebook y Twitter como canal para acercar las últimas novedades científicas a la sociedad.



Captura de pantalla del perfil en Twitter de UGRdivulga.

OBJETIVOS

Con el proyecto UGRdivulga pretendíamos llegar a nuevos segmentos de público, personas que en muchas ocasiones no consumen medios de comunicación tradicionales (prensa, radio y TV) pero que sí consultan a diario las redes sociales.

En este sentido, Facebook y Twitter nos permiten acceder a un público muy heterogéneo, de todas las edades y niveles educativos (desde sujetos sin estudios hasta científicos), lo que además nos permite obtener un feedback muy interesante e incluso dar lugar a debates 'on line' sobre los propios contenidos de las noticias.

Además, la iniciativa tiene como objetivo crear una comunidad de periodistas y divulgadores científicos de todo el mundo que, aunque no reciban las notas de prensa de la UGR por correo electrónico, sí conocen los contenidos científicos que generamos a través de sus RRSS, y con frecuencia se hacen eco de ellos en sus distintos medios de comunicación.



Captura de pantalla de la página de Facebook.



La Universidad de Sevilla y Canal Sur reconocieron con el premio Aula Abierta 2016 al proyecto UGRdivulga.

RESULTADOS

Gracias al proyecto UGRdivulga, hemos logrado crear una comunidad virtual de personas interesadas por la Ciencia en general, y por las investigaciones que se realizan en la Universidad de Granada, en particular.

También hemos conseguido aumentar el tráfico de visitas de la web de la Oficina de Gestión de la Comunicación (canal.ugr.es), a través de los enlaces que publicamos en las redes sociales.

A través de Facebook y Twitter, llegamos a un target, el de los jóvenes entre 18 y 34 años, al que difícilmente hubiéramos accedido a través de los medios de comunicación tradicionales.

CONCLUSIONES

Las redes sociales son una excelente herramienta para acercar la Ciencia a la sociedad, especialmente en el caso de los jóvenes, pero también en las demás franjas de edad.

Al mismo tiempo, Facebook y Twitter nos permiten hacer llegar nuestras noticias a periodistas de todo el mundo que siguen nuestros perfiles en ambas RRSS, y a los que, de otra forma, nos resultaría muy complicado acceder.

Por último, las redes sociales sirven para viralizar contenidos multimedia que enriquecen y complementan nuestras noticias, y que en los medios tradicionales no tendrían cabida.

PARTE III

CIENCIAS Y CREATIVIDAD

APRENDER CIENCIA LEYENDO A JULIO VERNE: REACCIONES REDOX EN "CINCO SEMANAS EN GLOBO"

Cristina Roldán Segura
croldan@ugr.es

F. Javier Perales Palacios
fperales@ugr.es

Ángel de la Torre Vega
atv@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

Hemos diseñado y realizado un taller para el aprendizaje de las reacciones redox usando, como elemento motivador, la novela de Julio Verne "Cinco Semanas en Globo". Se han seleccionado los párrafos de la preparación del viaje (cálculo de la carga del globo, empuje del hidrógeno, volumen de hidrógeno necesario, obtención del hidrógeno por reacción metal-ácido y por electrolisis, cantidades necesarias...). Se han repasado en el aula los fundamentos (principio de Arquímedes, ecuaciones de los gases, masa y volumen molar, reacciones redox, electrolisis), realizando los cálculos y revisando de forma crítica los datos cuantitativos de la novela. El taller se completa con experimentos (generación de hidrógeno mediante reacción redox ácido-metal y mediante electrolisis; flotabilidad de globos con distintos gases; combustión del hidrógeno; pesado experimental del aire). De esta forma, usando como hilo conductor el texto literario, se estudian conceptos nuevos (reacciones redox, estequiometría, reactivo limitante), y se consolidan otros vistos previamente (principio de Arquímedes, gases ideales), logrando mayor motivación del alumnado y un aprendizaje más profundo. El taller se realizó con alumnos de secundaria en dos centros educativos. La experiencia ha despertado interés y entusiasmo entre el alumnado. También ha sido valorada muy positivamente por el profesorado, destacándose la motivación hacia la ciencia y la literatura, la incentivación del espíritu crítico, la persistencia de los conocimientos y las ventajas de interrelacionar las distintas asignaturas en un mismo taller, moviendo al alumnado a percibir el conocimiento de forma global y no como parcelas aisladas delimitadas por los temarios de las asignaturas.

Palabras clave

Reeacciones redox, gases, Julio Verne, peso molecular.

1. INTRODUCCIÓN

El uso del cine o la literatura como herramientas didácticas para el aprendizaje de la ciencia ayuda al alumno a contextualizar los conceptos teóricos, le aporta ejemplos y aplicaciones y le permite interrelacionar los conceptos estudiados con distintas ramas del conocimiento (Palacios, 2007), (García, 2009), (García-Borrás, 2011), (Petit, 2015). Esto proporciona un aprendizaje significativo y más duradero. Además de la motivación, el uso de herramientas didácticas asociadas al cine o la literatura ayuda a que el alumno adquiera a la vez una cultura científica que le permita afrontar otros retos con una visión más amplia de la realidad (Carretero, 2011), (Elías, 2010).

En este trabajo se presenta una propuesta didáctica donde se plantean actividades creativas y motivadoras para trabajar las reacciones de oxidación-reducción. Las actividades propuestas pueden ser utilizadas en el bloque de reacciones químicas, de las asignaturas de Física y Química de ESO y de Química de Bachillerato. En cuanto a los principios metodológicos subyacentes, se potencia una actitud activa en el alumno hacia la comprensión y el trabajo, así como el trabajo cooperativo y manipulativo.

Para llevar a cabo esta propuesta didáctica se ha diseñado y realizado un taller en dos institutos con alumnos de 14 a 16 años. El taller usa, como hilo conductor, la novela de Julio Verne "Cinco Semanas en Globo", y más concretamente la parte correspondiente a la preparación del viaje en globo (diseño del globo, dimensiones, carga, volumen de hidrógeno necesario, procedimiento para obtener el hidrógeno, etc.). Todas las actividades del taller están pensadas para que el aprendizaje del alumno sea significativo y propician su participación activa, estando los experimentos diseñados de manera que el alumno debe investigar y reflexionar sobre los fenómenos observados. La realización de experiencias de laboratorio pone al alumno frente al desarrollo real del método científico, le proporciona métodos de trabajo en equipo, le ayuda a enfrentarse con la problemática del quehacer científico, y le permite trasladar a la práctica contenidos estudiados desde una perspectiva teórica. Asimismo, creemos que esta forma de trabajar en el aula ayuda a despertar el interés por la lectura.

2. OBJETIVOS DEL TALLER

El desarrollo de las actividades motivadoras del taller se plantea que el alumno consiga los siguientes objetivos generales:

- Comprender los principales conceptos de la Química y su articulación en leyes, teorías y modelos, valorando el papel que éstos desempeñan en su desarrollo.
- Resolver problemas que se les plantean en la vida cotidiana, seleccionando y aplicando los conocimientos químicos relevantes.
- Utilizar, con autonomía, las características de la investigación científica (plantear problemas, formular y contrastar hipótesis, planificar diseños experimentales,...) y los procedimientos propios de la Química para realizar pequeñas investigaciones y, en general, explorar situaciones y fenómenos desconocidos para ellos.
- Comprender la naturaleza de la Química y sus limitaciones, así como sus complejas interacciones con la Tecnología y la Sociedad, valorando la necesidad de preservar el medio ambiente y de trabajar para lograr una mejora de las condiciones de vida actuales.

- Familiarizarse con la terminología química para poder emplearla de manera habitual al expresarse en el ámbito científico, así como poder explicar expresiones científicas del lenguaje cotidiano, relacionando la experiencia diaria con la científica.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener y ampliar información de diferentes fuentes y saber evaluar su contenido con el fin de que el alumno se forme una opinión propia.
- Valorar el papel que la Química desempeña en el desarrollo tecnológico y social, reconociendo los principales retos a los que se enfrenta la investigación de este campo de la ciencia en la actualidad.

Los objetivos específicos que los alumnos deben adquirir tras la realización del taller son:

- Determinar si una reacción química es redox o no, indicando, razonadamente, las sustancias que se oxidan y reducen, el oxidante y el reductor.
- Interpretar la oxidación-reducción como un intercambio de electrones entre especies químicas.
- Comprender que todo proceso de oxidación va asociado a un proceso de reducción.
- Escribir y ajustar correctamente reacciones de redox mediante el método de ión-electrón.
- Aplicar las leyes de la estequiometría a estos procesos.
- Conocer e interpretar los procesos redox que tienen lugar en la vida cotidiana.
- Valorar el papel que la Química desempeña en el desarrollo tecnológico y social.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

3.1. DISEÑO DEL TALLER

En la tabla 1 se presenta esquemáticamente el desarrollo de las actividades propuestas en el taller. Las actividades introductorias ayudan a valorar las ideas previas de los alumnos y detectar posibles dificultades en el aprendizaje. Previamente se repasan algunos de los conceptos necesarios para el desarrollo del taller, como son el principio de Arquímedes, las ecuaciones de los gases ideales y la masa y volumen molar.

En las actividades de desarrollo hay una parte de introducción y explicación del profesor, en donde se presentan por primera vez las reacciones redox. Después se procede a la lectura de los fragmentos seleccionados del libro de Julio Verne y a la interpretación de las reacciones siguiendo como hilo conductor el viaje que efectúa el protagonista de la novela atravesando África. Se han seleccionado los párrafos de la preparación del viaje, como son, el cálculo de la carga del globo considerando los pesos de toda la carga incluida la de la tripulación, los cálculos del empuje del hidrógeno y del volumen de hidrógeno necesario para soportar toda la carga, la obtención del hidrógeno por reacción del metal (hierro) y el ácido (en este caso ácido sulfúrico) y por electrolisis, las cantidades necesarias para que se produzca la elevación del globo y la transformación de unidades (de libras y pies a las unidades del sistema internacional). De esta forma, usando como hilo conductor el texto literario, se estudian los conceptos nuevos, las reacciones redox, su estequiometría, el reactivo limitante, y se consolidan otros vistos previamente, logrando de esta forma una mayor motivación del alumnado.

Como actividades de consolidación se plantea a los alumnos la investigación de algunos aspectos técnicos e históricos relacionados con las reacciones redox, el uso de hidrógeno en aeronaves y la producción de hidrógeno. El taller se completa con algunos experimentos como: la generación de hidrógeno mediante reacción redox ácido-metal y mediante electrolisis; la flotabilidad de globos con distintos gases; la combustión del hidrógeno (gas muy inflamable); y el pesado experimental del aire y de distintos gases. Los alumnos, a través de estos experimentos pueden consolidar conceptos y adquirir los procedimientos necesarios para afianzar, reforzar los conocimientos y hacer su aprendizaje más permanente.

Tabla 1. Actividades incluidas en el taller.

Actividades introductorias:	
Ideas previas	Conceptos previos Debate
Repaso de conceptos previos	Principio de Arquímedes, ecuaciones de los gases ideales, masa y volumen molar
Actividades de desarrollo:	
Actividad 1: Trabajo individual	Explicación de las reacciones redox
Explicación de contenidos	Lectura del libro de Julio Verne
Actividad motivadora: "Cinco Semanas en Globo"	Interpretación de los procesos redox Ejercicios relacionados
Actividades de consolidación:	
Actividad 2: Trabajo cooperativo	Producción de H_2. El H_2 como fuente de energía. El dirigible Hindenburg (1937).
Reacciones redox en la vida cotidiana y en la Historia	Pilas y baterías.
Actividad 3: Trabajo en el laboratorio	Producción de H_2 con ácido clorhídrico y aluminio.
Experimentos	Peso de los gases: Aire, CO_2, H_2, C_4H_{10} (butano) y N_2. Oxidación (combustión) de H_2.

(Elaboración propia)

3.2. ACTIVIDAD 1: TRABAJO INDIVIDUAL

Julio Verne terminó de escribir su libro titulado "Cinco semanas en globo" en 1862. En él relata cómo el doctor Samuel Fergusson, un valiente explorador inglés, acompañado de su criado Joe y de un científico Dick Kennedy, se lanzan a la aventura de un arriesgado viaje en globo. Fergusson propone atravesar África de Este a Oeste usando un globo de hidrógeno, llamado Victoria.

En el capítulo VII del libro de Julio Verne "Cinco semanas en globo" (Verne, 2008) se indica lo siguiente:

> "El doctor, calculando con la mayor exactitud, encontró que para los objetos que requería indispensables su viaje y para su aparato debía llevar un peso de 4.000 libras, y, por consiguiente, fue preciso investigar cuál sería la fuerza ascensional capaz de levantar el peso, y cuál por tanto debía ser la capacidad del aparato.
>
> Un peso de 4000 libras está representado por un desalojamiento de aire de 44.847 pies cúbicos (nota editor 1.270 metros cúbicos), lo que equivale a decir 44.847 pies cúbicos de aire, que pesan unas 4.000 libras.
>
> Dando al globo una capacidad de 44.847 pies cúbicos, y llenándolo en vez de aire de gas hidrógeno, que por ser catorce veces y media más ligero, sólo pesa 276 libras, resulta una ruptura del equilibrio igual a la diferencia de 3.724 libras. Esta diferencia entre el peso del gas contenido en el globo y el peso del aire circundante constituye la fuerza ascensional del aeróstato.
>
> Sin embargo, si se introdujesen en el globo los 44.847 pies cúbicos de gas de que hablamos, quedaría enteramente lleno, lo que no debe ser, porque….."

Después, refiriéndose al globo también, dice:

> "Lo dispuso de forma prolongada, que se sabe es la preferible. El diámetro horizontal fue de 50 pies y el vertical de 75; así obtuvo un esferoide, cuya capacidad ascendía, en cifras redondas, a 90.000 pies cúbicos."

Otros datos de interés son: que el doctor Fergusson decide utilizar dos globos de volumen desigual y metió uno dentro de otro unidos con una válvula, el pequeño con 45 pies de diámetro horizontal y 68 pies de vertical. La capacidad del globo interior dice que *"no era más que de 67.000 pies cúbicos"*

Y con respecto al modo de producir hidrógeno, dice:

> "Se embarcaron diez toneladas de ácido sulfúrico y otras tantas de hierro viejo para obtener gas hidrógeno. Esta cantidad era más que suficiente, pero convenía estar preparado contra pérdidas posibles. El aparato destinado a producir el gas, compuesto de unos treinta barriles, se colocó en lo más hondo de la sentina."

El viaje se planificó para que saliendo de Zanzíbar y viajando a 240 millas cada 12 horas, se recorrieran 4.000 millas, y atravesar así África en 7 días, hasta llegar a Costa de Senegal.

En la tabla 2 se presentan los pesos en libras de las personas y objetos que van a llevar al viaje.

Una vez presentado el texto, se pidió a los alumnos que resolvieran diversas cuestiones.

Resuelve las siguientes cuestiones, para comprobar si el viaje en globo que planeó el doctor Fergusson es posible realizarlo o no, y si es posible, qué consideraciones hay que tener en cuenta para el éxito de la misión (Lozano, 1983), (Vinuesa, 2009).

Ejercicio 1: Para la obtención de hidrógeno gaseoso, el doctor Fergusson utiliza un ácido fuerte y un metal. Explica qué reacción tiene lugar y cuál es el compuesto oxidante y cual el reductor.

Tabla 2. Peso en libras de las personas y objetos que llevan en el globo.

Fergusson	135 libras
Kennedy	153 libras
Joe	120 libras
Peso del primer globo	650 libras
Peso del segundo globo	510 libras
Barquilla y red	280 libras
Áncoras, instrumentos, escopetas, mantas, tiendas, utensilios varios	190 libras
Carne, penmican, galletas, té, café, aguardiente	386 libras
Agua	400 libras
Aparato electrolisis	700 libras
Peso del hidrógeno	276 libras
Lastre	200 libras
TOTAL	**4000 libras**

Fuente: Datos extraídos de la novela "Cinco Semanas en Globo"

Ejercicio 2: Escribe la reacción e indica los números de oxidación de cada elemento.

Ejercicio 3: Realiza el ajuste de la reacción que tiene lugar mediante el método de ion-electrón.

Ejercicio 4: Según se indica en el libro de Julio Verne, el doctor Fergusson utiliza 10 toneladas de ácido sulfúrico y 10 toneladas de hierro, para producir un volumen de hidrógeno gaseoso que hace volar el globo. Suponiendo que utiliza un ácido sulfúrico concentrado del 95% de riqueza en peso y de 1,98 $g \cdot mL^{-1}$ de densidad, comprobar si se gastan los dos compuestos o sobra o falta de alguno.

Ejercicio 5: ¿Será suficiente el gas hidrógeno producido para llenar el globo? Calcular la masa de hidrógeno que se formará y cuál será el volumen que ocupará dicho gas a 30ºC y 1 atmósfera de presión. Verificar si el volumen obtenido coincide con el necesario para hacer subir el globo (44.847 pies cúbicos). Dato: 1 pie equivale a 30.48 cm.

Ejercicio 6: Supongamos que queremos obtener hidrógeno gaseoso pero no disponemos ni de ácido sulfúrico ni de hierro, ¿Qué compuestos se pueden utilizar para generar hidrógeno gaseoso? Indica la reacción que tendría lugar con esos otros compuestos.

Ejercicio 7: ¿Cuántos kg de H_2 se obtuvieron de las 10 toneladas de H_2SO_4 al 95 %?

Ejercicio 8: Supongamos que se usa ácido clorhídrico en lugar de ácido sulfúrico. ¿Cuántos Kg de H_2 obtendría con 10 Tm de HCl al 25 %?

Ejercicio 9: Supongamos que usamos ácido clorhídrico y aluminio para la obtención del hidrógeno. ¿Cuántos Kg de aluminio necesito para obtener 193,87 kg de H_2? ¿Y de HCl al 25 %?

Ejercicio 10: El doctor Fergusson utiliza un dispositivo con un serpentín que hace uso de una Pila eléctrica de Bunsen. ¿Para qué lo utiliza y cómo funciona? Investiga y explica la necesidad de este dispositivo leyendo el libro de Julio Verne y buscando información adicional si fuera necesario.

3.3. ACTIVIDAD 2: TRABAJO COOPERATIVO

Es importante el trabajo cooperativo donde los alumnos participan activamente y desarrollan muchas competencias. Para realizar el trabajo cooperativo los alumnos se organizan en grupos de entre 3 y 5 personas, y a cada grupo se le asigna una actividad diferente. Las actividades consisten en tratar un tema relacionado con las reacciones redox, pero en distintos ámbitos: vida cotidiana, historia, industria, conservación del medio ambiente, etc.

El trabajo cooperativo consiste en: búsqueda de información haciendo uso de las TIC, organización de esa información, relacionándola con el tema trabajado, interpretación y elaboración de conclusiones a través de un informe escrito. Finalmente, cada grupo expone a la clase el trabajo realizado y se generan reflexiones, preguntas y críticas que lleven al debate.

Las temáticas propuestas para los distintos grupos son las siguientes:

Cuestión 1. Hidrógeno como almacén de energía: El expresidente Obama de los EEUU quería iniciar un proyecto para sustituir el petróleo por hidrógeno. El H_2 no se obtiene en explotaciones mineras, no tenemos en la Tierra pozos de H_2 de las que abastecernos. Tenemos que producirlo con otras fuentes de energía, como el carbón, la energía eléctrica, o la energía nuclear. ¿Cómo se puede utilizar el hidrógeno como fuente de energía? ¿Realmente el H_2 es un buen almacén de energía?

Cuestión 2. Aplicaciones del hidrógeno gaseoso: Investiga para qué se utiliza el hidrógeno gaseoso en la industria.

Cuestión 3. **Procedimientos industriales de obtención de hidrógeno**: Existen muchos métodos para obtener el hidrógeno. Investiga cuáles son los principales. ¿Cuáles de ellos están presentes en “Cinco Semanas en Globo”?

Cuestión 4. El dirigible Hindenburg: Investiga las causas que provocaron la destrucción del dirigible Hindenburg el 6 de mayo de 1937. Analiza las repercusiones que tuvo este hecho en la historia de los vuelos y las aportaciones que la ciencia hizo para solventar los problemas ocurridos.

Cuestión 5. Uso del hidrógeno como combustible en vehículos espaciales: Investiga si en la actualidad hay algún vehículo que utilice el hidrógeno para propulsarse. Y si se utiliza, explica por qué.

Cuestión 6. Reacciones redox en pilas y baterías: Investiga distintos tipos de baterías (de plomo, de litio, alcalinas, de níquel-cadmio) identificando las reacciones redox presentes en cada una de ellas.

3.4. ACTIVIDAD 3: TRABAJO EN EL LABORATORIO

Se proponen las siguientes prácticas en el laboratorio para la asimilación y retención de los contenidos trabajados. En la tabla 3 se esquematiza los experimentos que se proponen. Se indican los objetivos, los materiales y la duración aproximada de cada experimento.

Experimento 1: Reacción de ácidos con metales

Objetivo: Se trata de observar si un ácido reacciona con diferentes metales, y cuánto tiempo tarda en reaccionar. En los casos en los que se produzca reacción, se identificará el gas desprendido y se escribirá la correspondiente ecuación química.

Materiales: disolución de HCl y metales (Zn, Cu, Al), matraces

Procedimiento: En cada uno de los matraces se introducen trozos pequeños (y aproximadamente iguales) de varios metales, cada uno en un matraz diferente. Se vierten unos 3 mL de HCl diluido en cada uno de los matraces. Se observa lo que ocurre. Los alumnos pueden anotar si se ha desprendido calor, es decir, si la reacción es exotérmica o no y observar si se desprenden gases.

Experimento 2: Verificar que el gas producido es H_2 (es ligero)

Objetivo: Verificar que el gas que se produce en el experimento 1 es H_2. Para ello se llenan varios globos con distintos gases y se ve que el gas producido en el experimento 1 es el más ligero. Verificar que no todos los gases pesan lo mismo, para las mismas condiciones de P, T y V, porque tienen diferente masa molecular.

Materiales: 5 globos y 5 gases distintos que encontramos en la vida cotidiana: hidrógeno (del experimento 1), nitrógeno (si se dispone de botella de N_2 en el laboratorio), dióxido de carbono (de una botella de gaseosa agitada), aire y butano.

Procedimiento: Llenaremos cada uno de los globos con el mismo volumen de cada uno de los gases. Se atan, se sueltan en el aire y se observa lo que ocurre. Unos caen con más rapidez que otros, cuanto mayor sea la masa molecular del gas que contienen, caen con más rapidez (mayor peso, mismo rozamiento y empuje).

Experimento 3: Verificar que el gas producido es H_2 (es inflamable)

Objetivo: Verificar que el gas que se produce en el experimento 1 es H_2. Para ello vamos a ver otra de las propiedades que lo caracterizan: es muy inflamable.

Materiales: Necesitamos un procedimiento que permita prender los globos desde cierta distancia (unos 2 metros al menos) por seguridad. Puede hacerse acercando el globo, sujeto a una varilla larga, a una vela encendida.

Procedimiento: Se prende el globo y se observa lo que ocurre. Hay que tener precaución y realizar esta experiencia en un lugar donde no haya peligro de incendio.

Tabla 3. Prácticas de laboratorio llevadas a cabo

PRÁCTICAS: REACCIONES OXIDACIÓN-REDUCCIÓN	
• Reacciones de un ácido con metales. • Produción de hidrógeno gaseoso. • Gases inflamables.	Duración estimada: 2h

Objetivos de Aprendizaje
• Afianzar los conceptos de oxidación-reducción. • Observar cómo reaccionan los ácidos con diferentes metales. • Producir hidrógeno gaseoso mediante procedimientos de oxidación-reducción. • Comparar el peso de distintos gases cotidianos en las mismas condiciones de P, T y V. • Comprobar que el hidrógeno gaseoso es muy inflamable.

Experimento 1: Reacción de un ácido con distintos metales

Duración	Actividades de enseñanza aprendizaje	Agrupamiento
10 min	Introducción teórica	Grupal
10 min	Normas en el laboratorio (seguridad, residuos)	Grupal
10 min	Práctica: Efecto de un ácido fuerte en disolución acuosa sobre distintos metales.	Parejas
15 min	Cálculos y explicación del fenómeno observado.	Parejas

Experimento 2: Verificar que es H_2 (es ligero)

Duración	Actividades de enseñanza aprendizaje	Agrupamiento
20 min	Práctica: Llenar 5 globos con 5 gases diferentes: hidrógeno, nitrógeno, aire, butano y CO_2.	Grupal
10 min	Explicación del fenómeno observado.	Grupal

Experimento 3: Verificar que es H_2 (es inflamable)

Duración	Actividades de enseñanza aprendizaje	Agrupamiento
5 min	Práctica: prender los globos con los gases	Grupal
10 min	Explicación del fenómeno observado.	Grupal

Recursos Materiales

Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
3 matraces ácido clorhídrico metales (Zn, Cu, Al) Bolígrafo, libreta y calculadora	5 globos 5 gases: H_2, O_2, N_2, CO_2, C_4H_{10}	Mechero largo (más de 2 metros) o palo largo y vela

Conocimientos iniciales requeridos para las prácticas
• Conceptos de sustancias ácidas y básicas. • Reacciones oxidación-reducción. • Ley de los gases ideales.

(elaboración propia)

4. RESULTADOS

En primer lugar los alumnos aprendieron la fundamentación teórica de las reacciones redox y resolvieron las primeras actividades en las que reconocieron el agente oxidante (el hidrógeno del ácido sulfúrico que acepta electrones y se reduce), el agente reductor (el hierro que cede electrones y se oxida) y realizaron el ajuste de la reacción mediante el método ión-electrón. El ejercicio 4 fue muy motivador para los alumnos ya que, estudiando los datos de la novela de Verne, una vez encontraron que el reactivo limitante era el ácido sulfúrico, calcularon los kilos de hierro sobrante y se dieron cuenta de que eran más de 4.5 toneladas de las 10 toneladas que transportaron al lugar de despegue del globo. Esto fue una sorpresa no esperada, Julio Verne o no había realizado los cálculos bien o no se documentó bien para sus cálculos la realización de la reacción redox en la novela. Le sobró más de la mitad del

hierro que transportaba. Sin embargo, los alumnos pudieron comprobar que los cálculos del volumen de hidrógeno necesario para hacer flotar el globo fueron correctos.

Las actividades relacionadas con la investigación de hechos históricos relacionados con el hidrógeno igualmente motivaron a los alumnos. Les llamó la atención especialmente el suceso del dirigible alemán tipo zeppelín, llamado Hindenburg. Los dirigibles en esa época estaban llenos de hidrógeno, un gas muy inflamable. Los alumnos se documentaron bien y encontraron fotografías y recortes de prensa donde explicaban cómo fue destruido por completo en menos de 40 segundos a causa de un incendio producido por una descarga eléctrica debida a una tormenta cuando aterrizaba en Nueva Jersey el 6 de mayo de 1937. Este hecho tuvo grandes repercusiones en la historia de los vuelos, ya que supuso el fin de los dirigibles como medio de transporte y supuso un reto para la ciencia de la época.

En las figuras 1 y 2 se muestra la preparación de la reacción redox y el lanzamiento de tres globos con diferentes gases realizado en un centro educativo. En esta ocasión fue la profesora la que realizó la reacción química, por medidas de seguridad. Se llenaron tres globos, con el mismo volumen, de tres gases diferentes: anhídrido carbónico (globo rojo), aire (globo azul) e hidrógeno de la reacción redox (globo blanco). Los alumnos, al coger en sus manos los globos y comparar el peso de los tres globos, se sorprendieron ya que notaron que pesaban diferente. En el laboratorio pesaron los globos y comprobaron que sus suposiciones eran ciertas, los pesos medidos fueron: 3.4 g (globo rojo), 2.1 g (globo azul) y 1.6 g (globo blanco). Entendieron que la densidad de un gas en igual condiciones depende de su composición molecular.

Después del experimento los alumnos disfrutaron del lanzamiento de los globos desde el segundo piso del colegio (secuencia de imágenes de la figura 2). Tras dos intentos fallidos, en el tercer intento se lanzaron a la vez desde la misma altura, y los alumnos comprobaron con satisfacción que los globos caían a diferente velocidad, dependiendo de su peso molecular.

Los alumnos se interesaron mucho y les surgieron diversas preguntas relacionadas con fenómenos cotidianos que ellos conocían. Se preguntaban qué ocurriría con la caída de los globos en un día frío, con menor temperatura. Relacionaron el experimento con lo que le ocurre a los gases en la atmósfera terrestre, entendieron mejor que los gases pesados se encuentran en las capas bajas de la atmósfera mientras que los gases ligeros están en las capas altas y tienden a escapar. También se aprovechó para explicar que el butano (más pesado que el aire) tiende a acumularse en el suelo o en los sótanos mientras que el gas natural (metano) se acumula en los techos.



Figura 1. Preparación experimentos en el centro 1 (Imagen obtenida durante los experimentos)



Figura 2. Experimentos caída libre de globos en el centro 1. El globo rojo contiene dióxido de carbono, el globo azul aire y el globo blanco está lleno de hidrógeno. Los tres globos tienen el mismo volumen.
(Imagen obtenida durante los experimentos)

En las figuras 3, 4 y 5 se muestra el mismo taller realizado en otro centro educativo. Las figuras 3 y 4 corresponden a la preparación de la reacción redox y el lanzamiento de los globos. La figura 5 es una secuencia de imágenes de la reacción de combustión del globo que contenía hidrógeno. Los alumnos, aunque estaban advertidos de que el hidrógeno era muy inflamable, no esperaban una reacción acompañada de un sonido corto pero intenso y de unas imágenes procesadas fotograma a fotograma con tanta actividad y llamas tan grandes. Se indicó que la combustión es una reacción de oxidación.



Figura 3. Preparación experimentos en el centro 2
Imagen obtenida durante los experimentos



Figura 4. Experimentos caída libre de globos en el centro 2. El globo naranja contiene dióxido de carbono, el globo verde aire y el globo rosa está lleno de hidrógeno. Los tres globos tienen aproximadamente el mismo volumen. (Imagen obtenida durante los experimentos)

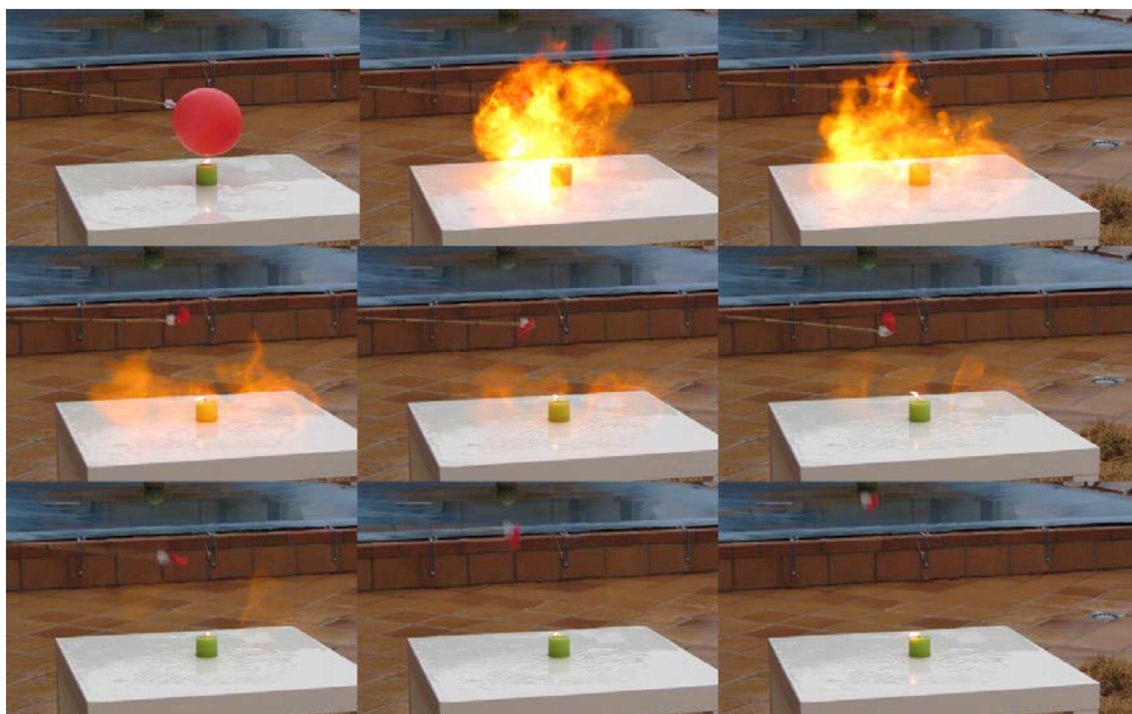


Figura 5. Experimento de combustión del globo de hidrógeno.
(Imagen obtenida durante los experimentos)

5. CONCLUSIONES

Creemos que para despertar el interés y el entusiasmo por la ciencia, hay que crear las condiciones necesarias para que el alumno además de sentirse protagonista siendo activo en su aprendizaje, encuentre nexos de unión entre lo que estudia y la vida real, ya sea con hechos históricos o con su propia realidad cotidiana. Además, la mejor forma de crear en el alumno una huella duradera es realizando experimentos en los que pueda hacerse preguntas, resolverlas y relacionarlas con conceptos previos de diferentes ramas del conocimiento.

Usar una novela para explicar ciencia ha sido una experiencia muy positiva y valorada por los alumnos y los profesores. En esta ocasión se han elegido las novelas de Julio Verne pensando que están llenas de ciencia y son adecuadas para la edad de los alumnos a las que van dirigidas. Sin embargo, sería interesante explorar otros cuentos más tradicionales y conocidos, como por ejemplo, "los tres cerditos" para explicar otros fenómenos o conceptos de ciencia, como por ejemplo en este cuento son, el viento, la presión, la resistencia de los materiales, etc. La literatura, las novelas de ficción, los cómics y el cine están llenos de posibilidades para estudiar ciencia que pueden ser muy interesantes desde el punto de vista didáctico.

Durante la realización del taller a los alumnos les surgieron muchas preguntas relacionadas con la flotación y la aeronáutica. Sería muy interesante ampliar el taller incorporando los conceptos físicos como la velocidad de caída de los globos a una determinada altura por la atracción de la gravedad, la presión, la flotación, etc. con sus correspondientes cálculos, gráficas y experimentos.

Entre los resultados de la propuesta didáctica del taller destacan la motivación hacia la ciencia y la literatura, la incentivación del espíritu crítico, la persistencia de los conocimientos y las ventajas de interrelacionar las distintas asignaturas en un mismo taller (física, química, matemáticas, geometría, dibujo, literatura, historia, etc.), moviendo al alumnado a percibir el conocimiento de forma global y no como parcelas aisladas delimitadas por los temarios de las asignaturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carretero, M. B., (2011). Cine y literatura como herramientas de trabajo para el estudio de enfermedades contagiosas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias,* 8, (3), pp. 341-352

García-Borrás, F.J.(2009). Bienvenido mister cine a la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka, Enseñanza Divulgación de la Ciencia,* 6(1), pp. 79-91.

Lozano L., J.J., Vigata C. , J. L. (1983). Fundamentos de química general. *Alhambra Universidad.*

Palacios, S. L. (2007), El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia en el aula. *Revista Eureka, Enseñanza Divulgación de la Ciencia,* 4(1), pp. 106-122.

Petit P., M. F. (2015). El cine de ciencia ficción en la enseñanza de las ciencias en secundaria. *Enseñanza de las ciencias,* 33(1) pp. 267-268.

Verne, J. (2008). Cinco semanas en globo. *Colección Hetzel. RBA Colecciones.*

Vinuesa, J. L. O. and Mendez, J. E. P. (2009). La guía de MICHA. Química 2º de Bachillerato.

LA PALETA DE COLOR PARA INVESTIGAR EN ARTE, QUÍMICA Y RESTAURACIÓN

Ana López Montes
alopezmontes@ugr.es

Natalia Tello Burgos
tellonatalia@correo.ugr.es

José Fernando Huertas Pérez
huertas@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

Los artistas crearon o adaptaron nuevos materiales seguidos por su intuición, pero hoy en día los conocimientos en otras disciplinas y la creatividad personal permiten controlar todo el proceso e inventar nuevos materiales. Las propiedades de los materiales colorantes posibilitan su uso para la experimentación y creatividad en diversas áreas. El reto de crear la propia paleta de color hace que el alumnado se involucre en la investigación ampliando paralelamente la base de su conocimiento. Con este trabajo se pretenden analizar las posibilidades de la adquisición de conocimientos en las materias de arte, química y restauración durante la experiencia artística y plástica del alumnado. En la práctica se optó por la creación de una gama de color de tonalidades cálidas a partir de un único colorante para realizar dibujos que se compararon con otras técnicas tradicionales. Durante el proceso de elaboración el alumnado adquirió conocimientos sobre la alcalinidad de las sustancias, los componentes de las técnicas pictóricas clásicas y la elaboración de tintas. La creación de su propia paleta de color y la observación del comportamiento y de las posibilidades de este nuevo material despertó su interés sobre el uso y la intervención de los materiales en las obras de arte.

Palabras clave

Color, investigación, arte, química, restauración.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la Prehistoria, los hombres descubrieron la manera de obtener sustancias colorantes a partir de sustancias minerales, vegetales y animales (Délamare y Guineau, 2000). A partir de entonces todas las culturas y civilizaciones han ido empleando recetas transmitidas o heredadas para la creación de las gamas de color además de adaptar sus materiales y crear otros nuevos guiados por la intuición, los conocimientos y la creatividad (Bomford, 1995).

A lo largo de la Historia del Arte encontramos paletas de color características de cada época y del lugar geográfico en función de las necesidades culturales, icónicas, simbólicas y de las influencias que recibieron. Gracias, también, a la evolución tecnológica y la ampliación de conocimientos, se pasó del uso exclusivo de materiales naturales al empleo de materiales colorantes sintéticos.

El término paleta de color se emplea para designar el conjunto de colores y tonalidades elegidas por un artista o artesano para pintar o decorar una superficie o un objeto. La selección de los colores y su orden en la paleta depende de la persona que la realice y de la intención estética que tenga en ese momento.

Actualmente los conocimientos multidisciplinares que suelen tener los artistas y su creatividad personal les permite controlar el proceso de creación de sus propias paletas de color, así como experimentar con otros materiales no tradicionales o de una manera inusual. Las propiedades de los materiales colorantes posibilitan su uso para la experimentación y creatividad en diversas áreas. Por lo tanto, aprovechando las características de estos materiales, se diseñó este proyecto docente presentando el reto de la creación de la propia paleta de color con el propósito de que el alumnado participante se involucrara en la investigación propuesta ampliando, paralelamente, la base de su conocimiento en varias áreas: historia, arte, química y conservación.

El proyecto se realizó con un grupo de alumnos de entre 15 y 17 años, pudiendo ser adaptado a alumnado de cualquier curso modificando los contenidos y prácticas según los conocimientos que tengan y en consonancia con su base curricular.

Desde el punto de vista del docente se pretende indagar en las posibilidades de incluir contenidos de las materias de historia, arte, química y restauración durante la experiencia artística y plástica. Desde el punto de vista del alumno, éste podrá aprender nuevos contenidos de manera simultánea empleando la práctica y la creatividad.

Para realizar esta experiencia se optó por la creación de una paleta de color creada a partir de un único colorante natural: el rojo de carmín. Este colorante procede del insecto conocido comúnmente como cochinilla (*Dactylopius coccus*)[24]. Su componente principal es el ácido carmínico, un derivado de la antraquinona que se encuentra alojado en el abdomen de los insectos hembra y que puede dar tonalidades desde los púrpuras hasta a los amarillos anaranjados dependiendo del pH del medio en el que se encuentre (Wouters y Verhecken, 1989).

Una vez obtenida la paleta de color, se realizaron dibujos sobre papel con estos materiales aglutinados, en cada caso, con el adhesivo adecuado para recrear una técnica pictórica tradicional. A la par se realizaron idénticos dibujos con su correspondiente técnica

[24] También llamada grana de cochinilla o cochinilla del carmín es un insecto parásito de distintas plantas como puede ser el cactus.

artística pero con el material comercial. Se seleccionaron las técnicas pictóricas más habituales y sencillas de reproducir en un laboratorio. Por último, se envejecieron pequeños fragmentos de estos dibujos de manera artificial para ver su comportamiento y comparar la diferencia de la resistencia del color entre los materiales comerciales y la paleta de color que el alumnado había creado.

Durante el proyecto se preveía que el alumnado fuera adquiriendo conocimientos sobre Historia del Arte (en particular sobre la historia y uso del color), la alcalinidad de las sustancias, los componentes de las técnicas pictóricas clásicas, la elaboración de tintas, métodos colorimétricos para medir las diferencias de color y los factores determinantes que afectan a la conservación de las obras de arte.

La creación de su propia paleta de color y ver el comportamiento y posibilidades de este nuevo material despertarían su interés sobre el uso y comportamiento de los materiales en las obras de arte.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto docente es indagar en las posibilidades de incluir contenidos de las materias de arte, química y conservación durante la experiencia artística y plástica del alumnado.

Los objetivos específicos son:

- Atraer el interés del alumnado sobre el Arte, materia que en los nuevos planes de estudios escolares ha quedado relegada.
- Mostrar la evolución de las técnicas artísticas explicando las causas y consecuencias de los materiales empleados, su repercusión en la Historia del Arte y las influencias sobre el arte actual.
- Demostrar la interdisciplinaridad y transversalidad de diferentes disciplinas que coexisten en el taller del artista plástico.
- Introducir los contenidos específicos sobre las características químicas principales que afectan a las modificaciones del color de los materiales colorantes para que puedan planear sus propios experimentos con una metodología adecuada.
- Animar al alumnado a la creación de obras personales a partir de la creación de su particular paleta de color.
- Ayudar a presentar conclusiones con base científica sobre a) el desarrollo de los materiales, b) alteraciones químicas, c) necesidades de conservación y d) otras alternativas plásticas respecto a los materiales tradicionales.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el proyecto docente, se fijaron tres sesiones de trabajo centradas en cada uno de sus aspectos principales.

3.1. SESIONES DE TRABAJO

La primera sesión se dividió en dos partes. La primera parte fue principalmente teórica para introducir el tema del trabajo, con presentaciones orales, debates grupales y, finalmente, trabajo práctico participativo para aprender los conocimientos iniciales que debían manejar para comenzar con la investigación. Los conocimientos teóricos no se impartieron a modo de clase magistral, sino que partiendo de preguntas guiadas por el profesorado que se fueron enlazando con preguntas que se realizaba el propio alumnado, con lo que se fueron desgranaron los conceptos iniciales. La segunda parte comenzó con la realización del cuaderno del artista y la libreta de laboratorio. Se inauguró la parte práctica con la realización de ensayos sencillos para aprender a realizar medidas de pH, manejar material de laboratorio y del taller del artista básico y, por último, se realizaron los bocetos de sus dibujos.

La segunda sesión fue eminentemente práctica. Se crearon las paletas de color de manera individual modificando el pH del colorante, se seleccionaron las técnicas artísticas que se reproducirían y se crearon 2 dibujos idénticos a partir de los bocetos; el primero realizado con la técnica comercial; el segundo reproduciendo la técnica con los colorantes de su paleta de color. Al finalizar la segunda sesión un fragmento de cada uno de los dibujos que contenía una representación de cada uno de los tonos empleados se introdujo en una cámara climática para su envejecimiento acelerado.

En la tercera sesión de trabajo se valoraron las modificaciones tonales de cada uno de los colores respecto al color inicial que presentaban. Estas muestras no envejecidas se habían preservado en condiciones estables de conservación. A su vez se comparó con las modificaciones tonales que se presentaban en los dibujos realizados con las técnicas tradicionales comerciales. Aprovechando estas variaciones se introdujeron los conocimientos básicos sobre conservación de materiales en patrimonio cultural. La valoración de los resultados llevó, finalmente, a la redacción de las conclusiones del trabajo.

3.2. MATERIALES Y TÉCNICAS

La selección de materiales fue realizada durante la concepción de este proyecto teniendo en cuenta que fueran materiales cotidianos, conocidos y con unas características químicas que “dieran mucho juego”.

Así pues, la paleta de color se ha realizado a partir de rojo de carmín extraído de su fuente natural. Para ello se colocaron las cochinillas en un vaso de precipitado con agua y se mantuvieron al baño maría con una temperatura moderada hasta que la disolución se coloreó (Figura 1).



Figura 1. Disolución acuosa de rojo de carmín (Autor: A. López-Montes).

Para modificar el color y obtener la gama deseada de tonalidades se empleó ácido nítrico (HNO_3) en una concentración 1M y como base hidróxido sódico (NaOH) 1M. Al añadir estos productos la tonalidad fue variando (Figura 2).

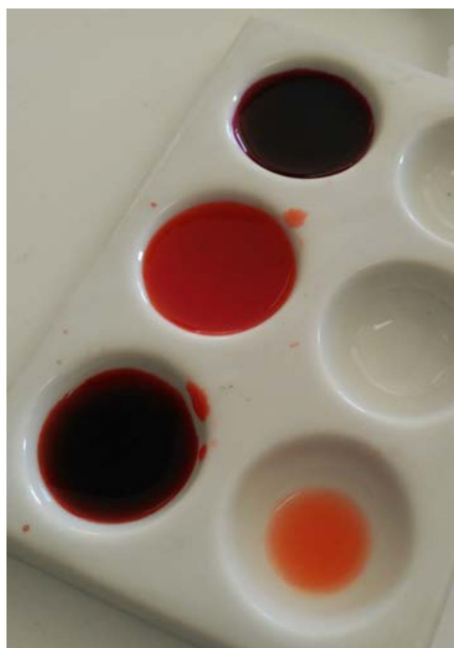


Figura 2. Paleta de color realizada a partir del rojo de carmín modificando el pH del medio (Autor: A. López-Montes).

No se controló la cantidad de ácido o base que se añadió sino que se observaba la tonalidad final que se obtenía, aunque sí se midió el pH de cada una de las tonalidades (Figura 3). Las medidas de pH se realizaron con tiras reactivas comparando con las tablas de color preestablecidas.



Figura 3. Medidas de pH de las disoluciones de la paleta de color a través de tiras reactivas (Autor: A. López-Montes).

Las técnicas artísticas que se reprodujeron fueron la acuarela (cuyo aglutinante es goma arábiga) y acrílico (cuyo aglutinante es acetato de polivinilo -PVA-) (Mayer, 1993). La goma arábiga se preparó a partir de la resina extraída de la planta *Acacia Senegal*, dejando hinchar la resina en agua durante 24 h y disolviéndola después al baño maría (Cennini, 2002). El PVA comercial se diluyó ligeramente en agua antes de emplearlo como aglutinante para crear el acrílico.

El soporte seleccionado para crear los dibujos fue papel de algodón 100% especial para acuarela, sin colorantes ni cargas que alterasen el pH del soporte y, en consecuencia, de las capas pictóricas que se iban a realizar.

Para conocer la estabilidad de los colorantes, las muestras se introdujeron en una cámara climática de envejecimiento controlado exponiéndolas a luz, humedad y temperatura elevada durante 72 h siguiendo las normas de envejecimiento ISO 5630-3:1996[25] e ISO 11341:2004[26] (Figura 4). Estas condiciones fueron 80ºC, 65% de humedad relativa e irradiancia de 550 Wm^{-2} con filtro *indoor* para eliminar la radiación ultravioleta.

[25] Papel y cartón. Envejecimiento acelerado. Parte 4: tratamiento con calor húmedo y humedad relativa.
[26] Pinturas y barnices. Envejecimiento artificial y exposición a radiación artificial de la luz filtrada de arco de xenón.



Figura 4. Muestras introducidas en una cámara climática de envejecimiento controlado (Autor: A. López-Montes).

Después del periodo de envejecimiento, las variaciones de color se midieron con las tablas de color del método *Munsell Color Space*[27] y se marcaron las tendencias de las variaciones.

4. RESULTADOS

La manera de atraer la atención e interés del alumnado fue comenzar por el desarrollo estético del trabajo para, más adelante, desgranar las propiedades químicas de los materiales que lo constituían y generar cuestiones que dieron pie a la introducción de los conocimientos sobre química en primer lugar y sobre conservación al finalizar.

Para la creación de la paleta de color se partió del rojo en estado puro añadiendo gota a gota disoluciones ácidas y básicas. Esta actividad fue idónea para la introducción de conocimientos sobre la alcalinidad de las sustancias. Este trabajo se realizó en grupo y más adelante se dividieron los colorantes para ser aglutinados según la técnica que reproduciría cada alumno de manera individual. El grupo que trabajó con el análisis de la acuarela aglutinaron sus colorantes como goma arábiga. El grupo que trabajó con el análisis del acrílico aglutinaron sus colorantes con PVA (Figura 5).

Las tonalidades de las paletas de color que crearon estuvieron entre los amarillos anaranjados conseguidos a un pH 3, rojos brillantes a pH 7, granates entre en el intervalo de pH 8-9 y los violetas llegando a un pH 12. Al añadir los aglutinantes las tonalidades y pH variaron ligeramente en intensidad y luminosidad únicamente.

[27] Modelo colorimétrico creado por Albert Henry Munsell en 1898 y redefinido por la Optical Society of America en 1943. En este sistema los colores se ordenan en el espacio según tres coordenadas: tono, luminosidad y saturación.



Figura 5. Tonalidades obtenidas: (izq) creación de acrílico con PVA; (drcha) recreación de acuarela con goma arábiga (Autor: A. López-Montes).

Una vez creados los bocetos en grisalla, se realizaron en color teniendo en cuenta la gama de color que habían creado (Figura 6).

La calidad y los temas de los motivos que dibujaron no se cuestionaron en ningún caso porque el fin último de esta experimentación no era mejorar su calidad artística, sino alentar a seguir trabajando destacando los aciertos y proponiendo mejoras, animando a indagar y buscar soluciones plásticas a los aspectos que reconocían como los más débiles.



Figura 6. Elaboración de dibujos con las paletas creadas a partir del rojo de carmín natural (Autor: A. López-Montes).

Realizados los dibujos con la paleta propia y con las técnicas tradicionales, se llamó la atención sobre las propiedades de cada capa pictórica, en concreto sobre los tiempos de secado, la opacidad y la tonalidad.

Cuando los fragmentos más representativos se introdujeron en la cámara de envejecimiento se planteó, junto con el alumnado, las hipótesis sobre la transformaciones que podían ocasionarse introduciendo información sobre la estabilidad de los colorantes, su

sensibilidad a la luz y la resistencia de los aglutinantes y el soporte (Bello y Borrell, 2002). Estos conceptos aunaban los conocimientos en química, conservación y colorimetría que estaban adquiriendo desde el inicio del trabajo.

Las muestras envejecidas fueron valoradas por el alumnado de manera individual y posteriormente en grupo, haciendo un análisis científico (en la medida de sus posibilidades y conocimientos) empleando el espacio Munsell. Se observó que, efectivamente, como se había anunciado con anterioridad, los colorantes se degradan rápidamente por la exposición continua y drástica a la luz, humedad relativa y temperatura elevada (López-Montes y col. 2016). Los aglutinantes, además de facilitar la adhesión de la capa pictórica al soporte, confieren estabilidad a las sustancias al igual que las fibras del papel, en este caso (Figura 7).

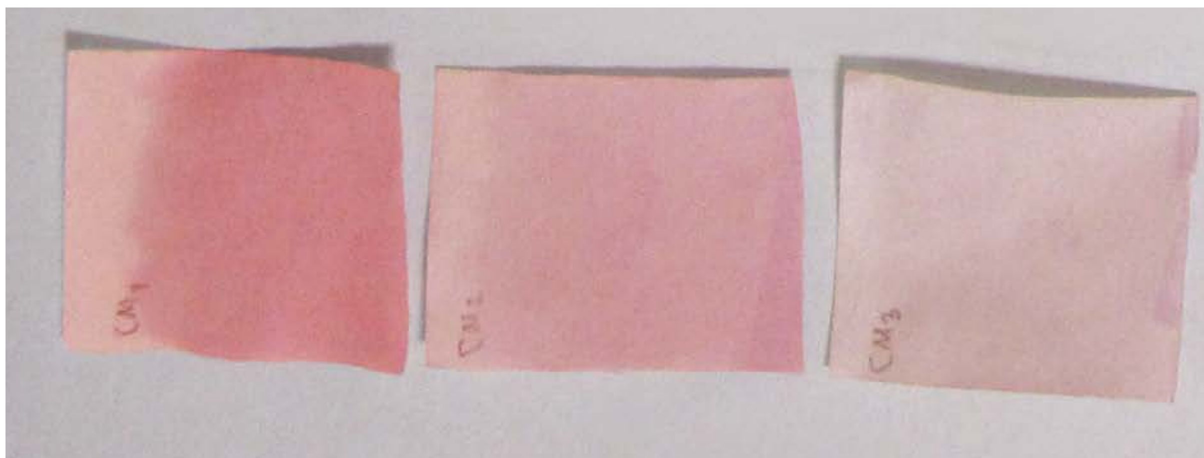


Figura 7. Degradación de muestras de rojo de carmín tras un proceso de envejecimiento artificial acelerado. (Autor: A. López-Montes)

5. CONCLUSIONES

Los resultados del trabajo experimental fueron los esperados, puesto que el profesorado implicado en el proyecto posee, como línea principal de investigación, el estudio de colorantes en patrimonio cultural. Pero el rasgo importante de estos resultados no ha consistido en la obtención de nueva información científica, sino en las conclusiones que el alumnado ha ido recabando observando el comportamiento de los materiales.

Para obtener esas conclusiones el alumnado ha tenido que recurrir a todos los nuevos conocimientos que se les han ido exponiendo. Estos conocimientos los asimilaron rápida y eficazmente debido al carácter práctico del proyecto, el planteamiento metodológico que han debido realizar para planificar las tareas, la experimentación y la presentación de hipótesis antes de conocer los resultados finales.

Durante el proceso de elaboración el alumnado adquirió conocimientos sobre la historia y uso del color, el método científico, la alcalinidad de las sustancias, los componentes de las técnicas pictóricas clásicas, la elaboración de tintas, los sistemas de medidas colorimétricas y los parámetros principales para la conservación del patrimonio. La creación de su propia paleta de color y observar el comportamiento y las posibilidades de este nuevo material despertó su interés sobre el uso y funcionamiento de los materiales en las obras de arte.

El alumnado se ha visto beneficiado al poder desarrollar su creatividad incluso con el aprendizaje de materias que podrían considerarse eminentemente teóricas. Han aumentado su vocabulario con el uso de terminología específica. Pueden llegar a reconocer algunas técnicas artísticas y, por supuesto, comienzan a valorar el trabajo de artistas y artesanos. Se han vuelto más respetuosos con el patrimonio cultural y más conscientes del patrimonio que heredan y que deben conservar para las generaciones venideras.

Por otra parte, el profesorado se ha visto beneficiado del trabajo en equipo con docentes de las áreas implicadas en el desarrollo de este proyecto. Ha comprobado la efectividad de la transferencia de conocimientos a través de ejercicios prácticos que demandaban conocimientos específicos. Estos conocimientos específicos los fue solicitando el alumnado conforme avanzaban sus tareas, por lo que este interés que iba en aumento ha sido claramente detectado por el profesorado.

En definitiva, esta metodología de trabajo ha potenciado la creatividad en el aula para la asimilación de contenidos de historia, arte, química y conservación, siendo valorada de manera realmente positiva por el profesorado y el alumnado participante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bello Urgellès, C. y Borrell Crehuet, A. (2002). *El patrimonio bibliográfico y documental. Claves para su conservación preventiva*. Gijón: Trea.

Bomford, D. (1995). *The History of Colour in Art*. Cambridge: COLOR, Art & Science.

Délamare, F y Guineau B. (2000). *Los colores. Historia y uso de los pigmentos y colorantes*. Barcelona: Ediciones B.

Cennini, C. (2002). *El libro del arte*. Madrid: Akal.

López-Montes, A., Dupont, A-L., Tello Burgos, N., Espejo, T. y Blanc, R. (2016). Identification of colorant materials after an artificially aged process. *Revista Óptica pura y aplicada*, 39 (3), 143-153.

Mayer, R. (1993). *Materiales y técnicas del arte*. Madrid: Hermann Blume.

Wouters, J. y Verhecken, A. (1989). The coccid insect dyes: HPLC and computerized Diode-Array analysis of dyed yarns. *Revista Studies in Conservation*, 34, 189-200.

PROCESOS CREATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO: PERFILES DEL CONOCIMIENTO[28]

Ana Isabel Ponce Gea
anaisabel.ponce@um.es

Jorge Ortuño Molina
jortunom@um.es

Francisca José Serrano Pastor
fjserran@um.es

Universidad de Murcia, España

Resumen

La construcción del conocimiento histórico requiere, en el marco de un proceso de investigación, habilidades muy diversas, propias del pensamiento metódico y del pensamiento creativo, e imprescindibles para la elaboración de un discurso argumentado y una concepción crítica del mismo. Entendiendo que la construcción del conocimiento histórico tiene lugar a través de tres fases principales (planteamiento de problemas históricos, análisis y obtención de evidencias y elaboración de un discurso propio argumentado), podemos y debemos identificar habilidades del pensamiento creativo en cada una de estas fases. La elaboración de un test para la construcción del conocimiento histórico (CONCONHIS), dirigido al alumnado de entre 12 y 16 años, supone la identificación de dichas habilidades (búsqueda de alternativas, identificación de posibles perspectivas, realización de preguntas sobre las fuentes…), de cuyo nivel de desarrollo dependerá el perfil del conocimiento resultante. En este trabajo se describirán las habilidades del pensamiento creativo implicadas en la construcción del conocimiento histórico, los niveles de desarrollo considerados para su medición, así como los perfiles de conocimiento que pueden resultar de la combinación de estos niveles de desarrollo. Será el desarrollo de habilidades creativas y críticas lo que proporcionará al alumnado las herramientas para solucionar problemas sociales reales.

Palabras clave

Educación secundaria, pensamiento histórico, creatividad, test.

---

[28] Este trabajo se ha elaborado gracias al contrato predoctoral (19811/FPI/15) que recibe la primera autora por parte de la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, así como a la financiación del proyecto *La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria* (EDU2015-65621-C3-2-R).

1. EMPEZANDO POR EL PRINCIPIO: DE LA DEFINICIÓN DE HISTORIA A LA NECESIDAD DE LOS ELEMENTOS CREATIVOS

Valga el pleonasmo inicial para comprender el sentido de cualquier planteamiento en relación a la enseñanza de la historia y, por lo tanto, el de cualquier base conceptual que se quiera construir en torno a esta: no hay didáctica de la historia, no hay principio metodológico y no hay ni tan siquiera comprensión del concepto histórico por parte del alumnado –ni del docente- sin la formulación de la eterna cuestión: ¿qué es la historia?

Y, ante la eterna cuestión, las múltiples respuestas. La historia es el pasado, dirá aquel. La historia es una ciencia que explica, dirá el otro. La historia es relato. Y más cercanas o alejadas las respuestas a la que sería la ideal definición, todas ellas contribuyen, sin duda, a lo que es la historia misma, pues no hay historia sin la búsqueda de su definición. O dicho de otro modo, la historia es el objeto y es el proceso, pues no hay conocimiento histórico sin la argumentación de este conocimiento.

Las reflexiones en torno a qué es la historia han ido de la mano de otros dos interrogantes fundamentales: cómo hacer historia y para qué hacerla (o para quién). El método de la investigación histórica y su función social –presuponiendo un acuerdo actual sobre lo social de su función- han sido objeto de reflexión desde la filosofía de la ciencia, desde las diferentes escuelas historiográficas y desde los distintos agentes sociales que han tenido y tienen a la historia como herramienta.

Quizás sea precisamente planteándonos la finalidad, el para qué y no el qué, como cobra sentido la definición de la historia y su método, más si cabe cuando esta propuesta arranca del para qué: queremos que nuestros alumnos y alumnas desarrollen un pensamiento histórico, que les permita ser autores de sus discursos y críticos con su identidad.

La comprensión de esta finalidad desde los planos epistemológico, sociopolítico y educativo (Limón, 2008), nos hace recorrer el camino inverso: si queremos que nuestros alumnos desarrollen verdaderamente un pensamiento histórico, hemos de proporcionales los instrumentos para hacer historia (el método). Solo con la aplicación de ese método, el alumnado comprenderá qué es verdaderamente la historia.

Puesto que la historia es investigación y el desarrollo del pensamiento histórico nos lleva a apostar por una historia de discursos no cerrados, una historia con soluciones alternativas, una historia con perspectiva, una historia de temáticas olvidadas, una historia, en resumen, útil, esta ha de ser sometida constantemente a una renovación. Y en esa renovación no nos es suficiente el cuestionamiento del discurso, sino que nos es imprescindible la alternativa.

El pensamiento creativo es la herramienta necesaria para esas alternativas presentes en la formulación del problema, en la interpretación de las fuentes y en la elaboración del discurso.

Con el fin de conocer cuál es el modo en que los estudiantes de Educación Secundaria construyen el conocimiento histórico y cuáles son los perfiles que resultan de acuerdo a las variables estudiadas, hemos elaborado un Test sobre la Construcción del Conocimiento Histórico (CONCONHIS), dirigido al alumnado de entre 12 y 16 años de edad. En él, quedan implicadas variables propias del pensamiento creativo. La descripción de estas variables y las implicaciones de su presencia o ausencia son el objeto de estudio de este trabajo, fragmento de una investigación mayor.

2. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO. ENSEÑAR CREATIVAMENTE O ENSEÑAR PARA LA CREATIVIDAD

A finales del siglo XIX, y en el marco de la aparición de nuevas escuelas de pensamiento, comienzan a plantearse ideas que suponen un postulado a favor de la función social de la historia, más allá de la historia de los héroes nacionales.

De entre los factores fundamentales para el cambio de la disciplina, el concepto de conciencia histórica tendrá grandes repercusiones para la enseñanza (Gómez, Ortuño y Molina, 2014), pues supondrá la necesaria conexión entre pasado, presente y futuro. Esta relación será una de las causas por las que las grandes narrativas pierdan fuerza frente a las historias de la historia, lo que trasladado al plano pedagógico hará imprescindible un avance desde el aprendizaje memorístico al de la historia construida.

Las innovaciones en la didáctica de la historia –o mejor, en la didáctica de las ciencias sociales- se dan desde planteamientos disciplinares, interdisciplinares y globales, entre los cuales resaltan como comunes denominadores las situaciones problemáticas, el aprendizaje activo y la expansión de la disciplina (véase el estudio del medio, los estudios sociales, o los problemas sociales relevantes, por poner algún ejemplo).

Todo lo anterior no resulta de ningún modo incompatible con lo que hoy, más que una tendencia, es una defensa de lo irrealizado pero compartido: el desarrollo del pensamiento histórico en nuestro alumnado. Así lo demuestra el aumento de las investigaciones en torno a la didáctica del desarrollo del pensamiento histórico (Éthiers, Demers y Lefrançois, 2010), que comienzan a calar en la didáctica de la historia realizada en España, con propuestas provenientes, en un inicio, de Inglaterra, Estados Unidos y Canadá.

La definición de elementos del pensamiento histórico no ha sido unánime (Seixas y Peck, 2004; Lèvesque, 2008; Santiesteban, 2010; Sáiz, 2013; Seixas y Morton, 2013; Gómez et al., 2014; entre otros). Sin embargo, todas las propuestas han tenido en común un enfoque pedagógico, definiendo habilidades que habían de ser desarrolladas siempre desde el trabajo con las fuentes, la reflexión del alumnado, el análisis de los cambios y las permanencias; en definitiva, desde el papel activo del alumnado que no ha de hacer otra cosa más que construir el conocimiento histórico, que desarrollar el método histórico, más o menos fragmentado.

Si la construcción el conocimiento histórico se realiza de forma rigurosa (mostrando habilidades metódicas y creativas) lo anterior tiene necesariamente que implicar un desarrollo de los elementos del pensamiento histórico por los diferentes autores señalados. ¿Se puede realizar una interpretación correcta de la fuente, acaso, sin tener en cuenta otra perspectiva? ¿Puede el historiador escribir un discurso histórico sin tener en cuenta la relevancia de los acontecimientos? ¿Es capaz un historiador, por accidente, de realizar una inferencia o enjuiciar la acción del agente sin tener en cuenta el contexto?

El correcto desarrollo del proceder del historiador, del método, supondrá necesariamente el desarrollo de los elementos del pensamiento histórico, por lo que, más que hablar de dos realidades, estamos tratando sobre dos caras de una misma moneda. O sobre dos perspectivas, utilizando el propio contexto.

Bajo este marco, que mucho se asemeja al conocido como aprendizaje basado en problemas en el terreno de la didáctica, el asunto de la creatividad no es para nada nuevo. Hay muchas interpretaciones sobre qué es el pensamiento creativo pero todas coinciden en que es aquel permite generar ideas. Entonces, hay que ser creativo a la hora de definir problemas, de dar respuestas alternativas, de ser arriesgado frente a lo usual… (Cooper, 2013).

Para Elliot (1971) (en Soto, 2012), la creatividad implica imaginación y no supone necesariamente un producto creativo, ya que creatividad es mucho más que el producto. Es también el proceso, en el que se asumen riesgos y se trabaja con asuntos inciertos. Es más, "knowledge and understanding the enquiry processes of a discipline is essential to creative thinking; it is not free-floating" (Cooper, 2013, p. 7).

La enseñanza y el aprendizaje de la historia mantienen, pues, una relación bidireccional con el pensamiento creativo. La construcción del conocimiento histórico necesita habilidades creativas y los propios planteamientos didácticos en relación a la historia pueden (y deben) fomentar la creatividad.

Si consideramos, pues, que el pensamiento histórico se desarrolla de un buen desempeño del método de la investigación, y que necesariamente el método histórico requiere elementos creativos, hemos de conocer el desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo de nuestro alumnado, o la que podemos llamar como creatividad científica, en otro orden de términos.

3. DÓNDE ESTAMOS O DE DÓNDE PARTIMOS: TEST SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO (CONCONHIS)

Partiendo de que el método del historiador ha de ser trasladado a la enseñanza –lo que no significa que formemos historiadores, sino estudiantes con habilidades propias del historiador para ser capaces de construir un discurso propio–, nos vemos en la necesidad de conocer cuál es el desarrollo de las habilidades necesarias para la construcción del conocimiento histórico que presenta nuestro alumnado.

Con tal fin, hemos elaborado un Test sobre la Construcción del Conocimiento Histórico (CONCONHIS), destinado al alumnado de Educación Secundaria. El test consta de 46 ítems (2 para cada variable) con preguntas situacionales y tres opciones de respuesta, de acuerdo a los tres niveles definidos en el desarrollo de cada una de las 23 habilidades resultantes.

Para la elaboración de este test hemos partido de la definición de dos grandes constructos verticales (pensamiento metódico y pensamiento creativo), así como tres constructos horizontales, correspondientes a las fases principales en la construcción del conocimiento histórico (planteamiento de problemas históricos, análisis y obtención de evidencias y elaboración de un discurso propio argumentado).

En relación a los constructos verticales, hablamos de habilidades complejas que han de ser entendidas como la confluencia de otras habilidades. El pensamiento metódico (Lorenzen, 1982) supone la confluencia de habilidades del pensamiento científico y pensamiento crítico, sin las cuales no puede entenderse el método histórico. El pensamiento creativo, por su parte, permite generar ideas, lo que desde un enfoque de confluencia de la creatividad vendrá mediatizado por atributos de personalidad, por la motivación pero también por el contexto (Soto, 2012).

Centrándonos en el desarrollo del pensamiento creativo, entendiendo la complejidad de la habilidad y enmarcándola en las necesidades que conlleva la construcción del conocimiento histórico, hemos definido las habilidades que habría de desarrollar el estudiante para cada una de las fases del método histórico.

Estas fases, adaptadas de los elementos del pensamiento histórico enunciados por Sáiz (2013), corresponden, según nuestro criterio, con las principales fases del método histórico que sigue el historiador. Véase las consideradas por Klein (2013) (*archival, explanatory and representational activities*) o las reflexiones realizadas en referencias más clásicas (Pagès, 1983; Aróstegui, 1995).

3.1. EL CONSTRUCTO DE LA CREATIVIDAD: VARIABLES IMPLICADAS

Entendiendo la construcción del conocimiento histórico desde su complejidad y desde los planteamientos de una historia cuyos discursos están siempre pendientes de renovación, hemos definido las habilidades propias del pensamiento creativo para cada una de las fases distinguidas en la construcción del conocimiento histórico.

En la Tabla 1 quedan recogidas las variables implicadas que conforman el constructo de pensamiento creativo.

Tabla 1. Variables creativas implicadas en la construcción del conocimiento histórico

FASES CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO	VARIABLES CREATIVAS IMPLICADAS
1ª fase: Planteamiento de problemas históricos	Búsqueda de alternativas: Problemas e hipótesis alternativos
2ª fase: Análisis y obtención de evidencias (*sourcing*)	Retención. Reactivación de informaciones relevantes
	Identificación de posibles perspectivas en el relato
	Realización de preguntas sobre las fuentes
3ª fase: Elaboración de un discurso propio argumentado	Creación de relaciones entre las evidencias
	Elaboración del discurso
	Pretensiones. Utilidad de los investigado

Fuente: Elaboración propia

Para la primera de las fases, el planteamiento de problemas históricos, hemos distinguido una sola habilidad propia del pensamiento creativo que se encuadra en dos procesos principales: los pasos previos a la formulación del problema (observación, cuestionamiento…) y la formulación y clarificación de problemas e hipótesis.

A pesar de tratarse de una sola habilidad, es quizás en esta donde reside el papel más vinculante del pensamiento creativo en la construcción del conocimiento histórico. Generar nuevas posibles respuestas a un problema dado o reformular el problema ya planteado son habilidades que condicionarán la posterior investigación. Ser creativo es ser capaz de formular posibles respuestas y también preguntarse lo que nadie ha preguntado.

En la segunda de las fases, análisis y obtención de evidencias, las habilidades planteadas son tres. La primera tiene que ver con traer a la mente recuerdos, informaciones almacenadas. Ser creativo aquí es ser original en el recuerdo, contemplar recuerdos que den información, a priori, no rigurosa o científica pero que puede ser útil para la búsqueda de las fuentes históricas. La segunda y la tercera de las habilidades entran en relación con la lectura de las fuentes. Para que una lectura de las fuentes ofrezca información válida –e idónea para la renovación-, se han de tomar en cuenta las perspectivas – entender otra perspectiva

requiere creatividad para ponerse en la piel de otro- y ha de realizarse a través de preguntas a la fuente originales – no solo sirve con decir quién ha escrito un documento o cuándo lo ha hecho, sino quizás por qué no escribían la otra perspectiva (¿y si eran analfabetos los dueños de otra visión?)-.

En la tercera de las fases, el investigador –el estudiante- ha de crear sus argumentos y crear un discurso donde estos entren en relación. Las conexiones ante unas mismas evidencias pueden ser múltiples y las relaciones más lógicas o habituales no son siempre las que nos proporcionan una mayor información. Ser capaz de establecer nuevas relaciones y elaborar después el propio discurso de acuerdo a los argumentos (contenido y forma) son habilidades creativas que el alumno ha de desarrollar. Elaborado el discurso, debe ser además capaz de formular la posible utilidad de su discurso y de su aprendizaje, para lo que habrá de imaginar posibles escenarios y nuevas conexiones.

Verdaderamente, en la aplicación de cada una de estas habilidades, tienen lugar los distintos estadios que Amabile distingue para llevar a la creatividad (en Soto, 2012). Sin embargo, también a lo largo de todo el proceso de construcción del conocimiento histórico pueden distinguirse estos estadios, cuya relación aparece en la Tabla 2.

Tabla 2. Estadios en la búsqueda de la creatividad

ESTADIOS CREATIVIDAD	HABILIDADES CREATIVAS RELACIONADAS
1. Identificación del problema/tarea	Búsqueda de alternativas: Problemas e hipótesis alternativos
2. Preparación	Retención. Reactivación de informaciones relevantes
3. Generación de una respuesta	Identificación de posibles perspectivas en el relato
	Realización de preguntas sobre las fuentes
	Creación de relaciones entre las evidencias
4. Comunicación y evaluación de la respuesta 5. Resultado	Elaboración del discurso
	Pretensiones. Utilidad de los investigado

Fuente: Elaboración propia

4. PERFILES DE CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Lo primero a preguntarse sería: ¿existen perfiles diferentes para un historiador? O lo que es lo mismo: ¿se puede pensar historia de forma diferente?

Basta un vistazo a la historia de la historia para formular una respuesta positiva. Desde la constitución de la historia como ciencia a la historia que se hace en la actualidad, historiadores positivistas, de la escuela de los Annales, marxistas… han hecho historia pensándola bajo unos principios diferentes. Por lo tanto, existen perfiles diferenciables en el quehacer histórico.

Ahora bien, ¿cómo definir el perfil? Desde nuestro planteamiento, hemos considerado -como señalábamos al inicio del trabajo- el pensamiento metódico como fundamental y el

pensamiento creativo como necesario. Dicho de otro modo, un pensamiento metódico desarrollado supone la presencia del historiador que será *historiador cronista* o *historiador vanguardista* según el desarrollo o no de su pensamiento creativo, tal y como recogemos en la Tabla 3.

Ahora bien, nuestro interés no radica en la clasificación del historiador (aunque nos valgamos de términos de la historiografía), sino en la del conocimiento histórico construido. Nuestra necesidad es conocer el tipo de conocimiento que el alumno elabora para poder acercarlo a una enseñanza y aprendizaje de la historia desde planteamientos críticos y creativos.

Tabla 3. Perfiles del conocimiento histórico de acuerdo al desarrollo de la creatividad

	Pensamiento creativo no desarrollado	Pensamiento creativo desarrollado
Pensamiento metódico no desarrollado	Lego histórico	Lego histórico –novelista
Pensamiento metódico desarrollado	Historiador cronista	Historiador vanguardista

Fuente: Elaboración propia

El pensamiento metódico (científico y crítico) resulta esencial para llevar a cabo el método histórico. Sin pensamiento metódico no hay historiador, no hay conocimiento histórico. El estudiante es un *lego histórico*, incapaz de construir conocimiento histórico, acercándose a la figura del novelista si el pensamiento creativo sí está desarrollado. El *lego histórico* no presenta capacidad para cuestionarse la realidad presente, ni para la búsqueda de alternativas. Tampoco es capaz de justificar un discurso ya cerrado, utilizando habilidades de pensamiento científico.

Desarrollado el pensamiento metódico, el alumno está en condiciones de realizar la investigación. Ahora bien, el *historiador cronista* conoce el estado de la cuestión y es capaz de analizarla pero solo formula un problema e hipótesis cuando existe un hueco en la investigación pues, aunque es capaz de hacer crítica a la información elaborada, no lo es de elaborar alternativas a la cuestión. Busca fuentes y las evalúa, siendo consciente de que adopta una determinada perspectiva pero obviando cuáles son las otras. Le cuesta realizar preguntas sobre las fuentes y establecer relaciones entre las evidencias. Resuelve los interrogantes pero tiene dificultad al elaborar el discurso. Dicha solución está fundamentada pero desconsiderando otras alternativas para su resolución, otras perspectivas y otros relaciones entre las evidencias e incluso otros interrogantes.

El mayor o menor desarrollo del pensamiento crítico en lo anterior, acercará más el perfil a la figura del *cronista-positivista* o el *cronista-coleccionista*. Sin embargo, de uno u otro modo, estará construyendo un conocimiento alejado de la creatividad, lo que supondrá un conocimiento alejado de nuevas alternativas. El *historiador vanguardista*, sin embargo, busca explicaciones al mundo en el que vive mediante el escrutinio del pasado, por lo tanto, es capaz de problematizar el pasado. Asume que el objeto de estudio (el pasado) se presenta con informaciones disponibles que aportan información en función de las preguntas (perspectivas del presente) que se les realizan. Se interesa por el estado de la cuestión del problema, pero es capaz de utilizar los vestigios del pasado para construir evidencias que avalen un discurso propio cuestionándose la naturaleza de las fuentes que está usando. En resumen, ofrece una

respuesta propia al interrogante que vincula pasado y actuación presente, dándole una visión propia y fundamentada de cómo la perspectiva temporal condiciona la acción humana.

El *historiador vanguardista* es, por lo tanto, el que hace que la historia se renueve. Es el que busca nuevas respuestas a problemas investigados y el que realiza nuestras preguntas ante las mismas realidades. Si queremos que nuestro alumnado cree un discurso propio argumentado partiendo de problemas que él mismo pueda formular, el perfil de *historiador vanguardista* es el que entra en consonancia con estos propósitos.

5. CONCLUSIONES. IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La aplicación del test y su validación permitirá la obtención de las puntuaciones definidas como aptas para considerar el desarrollo o no desarrollo de cada uno de los constructos.

Una vez obtenidos los perfiles de nuestros estudiantes, hemos de plantearnos cuestiones en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Son continuos los estudios sobre las metodologías empleadas por el profesorado de historia tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, lo que tenemos que hacer ahora es buscar la alternativa (¡sí, ser también creativos!).

El docente está obligado a trabajar cada una de las habilidades definidas para el pensamiento creativo si queremos formar *historiadores vanguardistas.* Todo el proceso estará mediatizado y condicionado, sin duda, por las capacidades cognitivas de nuestro alumnado, pero las habilidades dependen también del contexto y su desarrollo, de su puesta en práctica.

La creatividad de la vida cotidiana es aplicable a toda disciplina y toda disciplina es igualmente responsable del desarrollo de esta creatividad. Obviar los elementos creativos en la construcción del conocimiento histórico no acaba siendo otra cosa que la reproducción del conocimiento. No podemos evadir, por manido, que pretendemos formar alumnos competentes: alumnos capaces de solucionar una problemática que tiene lugar en un contexto concreto y no premeditado; alumnos que tienen que ser, entonces, creativos ante la situación; y alumnos que aplican y construyen a la vez el conocimiento.

Comprender cómo construyen el conocimiento histórico nuestros estudiantes es el primer paso para saber cuáles han de ser las habilidades creativas y críticas más trabajadas en el aula. Todo lo anterior con la finalidad de que el alumno sea vanguardista no solo respecto a la historia, sino vanguardista en la vida misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aróstegui, J. (1995). La investigación histórica: teoría y método. Barcelona: Crítica.

Cooper, Hilary (ed.) (2013).Teaching History Creatively. London: Routledge.

Éthier, M.A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literature publicada en francés e ingles desde el año 1990. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 9, 61-74.

Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. Revista Tempo e Argumento, 11(6), 5-27.

Klein, O. (2013). The Lay Historian: How Ordinary People Think about History. In R. Cabecinhas y L. Abadia (eds.), Narrative and social memory: theoretical and methodological approaches(pp. 23-45). Braga: University of Minho.

Lévesque, S. (2008). Thinking Historically. Toronto: UTP.

Limón, M. (2008). El fin de la historia en la enseñanza obligatoria. En P. Sánchez y J. Izquierdo (eds.), El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI (pp. 87-112). Madrid: Siglo XXI.

Lorenzen, P. (1982). Pensamiento metódico. Valencia: Cuadernos Teorema.

Pagès, P. (1983). Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos. Barcelona: Barcanova.

Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 27, 43-66.

Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clio & Asociados: La historia enseñada, 14, 34-56.

Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears and I. wright (eds.), Challenges and Prospects for Canadian Social Studies (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts.* Toronto: Nelson Education.

Soto, G. (2012). *Diferentes perspectivas de evaluar el pensamiento* creativo (tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología, Universidad de Murcia.

PÓSTER:
LA FÍSICA A ESCENA

María Luisa Roqueta Buj
luisaroqueta@hotmail.com

IES Francisco Ribalta de Castellón, España

Resumen

La didáctica de la Física en las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato entraña bastante dificultad ya que muchos de los fenómenos físicos que en ella se abordan escapan de nuestra percepción del mundo físico y requieren de procesos cognitivos de abstracción. Objetivos: me propongo acercar esta materia a los alumnos de las mencionadas etapas educativas a través de poemas sencillos que versen sobre fenómenos científicos incluidos en el currículo. En este proyecto comienzo con un poema sobre el Bosón de Higgs, para continuar en futuros trabajos con fenómenos como el BigBang o la teoría de la relatividad. Método: la ventaja que ofrece este método es utilizar las figuras literarias como medio facilitador de la comprensión de los conceptos físicos abstractos. A lo largo del poema introduzco las principales características de esta partícula y de su reciente descubrimiento a través del uso de figuras como la metáfora y la metonimia. Resultados: el poema elaborado por mí que versa sobre el Bosón de Higgs utiliza el lenguaje simbólico y para comprenderlo obliga al lector a realizar una simulación interna que le permite dibujar experiencias sensoriales al enlazar las áreas del cerebro involucradas en dichas respuestas. Conclusiones: con la implementación de este proyecto estaríamos potenciando las inteligencias verbal-lingüística, lógica y abstracta, visual y rítmica, es decir el aprendizaje a través de la musicalidad que ofrece la poesía. Por tanto, es una vía para acercar la enseñanza de las Ciencias a los alumnos.

Palabras clave

Física, didáctica, creatividad, poesía, Bosón de Higgs.

LA FÍSICA A ESCENA

María Luisa Roqueta Buj
luisaroqueta@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

-La didáctica de la Física entraña bastante dificultad ya que muchos fenómenos estudiados en esta materia escapan de nuestra percepción del mundo físico.

-Me propongo acercar esta asignatura a los alumnos de E.S.O. y Bachillerato a través de poemas originales sencillos que versen sobre estos fenómenos científicos incluidos en el programa de las mencionadas etapas educativas.

-La ventaja que ofrece este método es utilizar las figuras literarias como medio facilitador de la comprensión de los conceptos físicos abstractos.

-En este Proyecto comienzo con un poema que versa sobre el Bosón de Higgs, para continuar en futuros trabajos, con fenómenos como el BigBang o la teoría de la relatividad.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

A lo largo del poema introduzco las principales características de esta partícula y su descubrimiento a través del uso de figuras literarias como la metáfora, metonimia, apóstrofe y preguntas retóricas. El discente puede identificar la siguiente información en la lectura:

-contextualización del descubrimiento del Bosón.
-el Bosón y su posible relación con la materia oscura que supone el noventa por ciento de la masa del Universo.

-inestabilidad: inmediatamente se desintegra y genera fotones.

-continuidad en el espacio: forma un continuo llamado Campo de Higgs formado por un incontable número de bosones.

-es un campo generador de la masa de otras partículas a través de la fricción de éstas en dicho campo.

-mayor facilidad de movimiento de las partículas ligeras a través del Campo de Higgs.

-proyección del descubrimiento de esta partícula sobre la metafísica, es decir sobre nuestra visión última del Universo.

POEMA ***- EL BOSÓN DE HIGGS-***

Descubrimos el electrón,
conocimos el protón,
y ahora la partícula de Dios
en forma de Bosón.

Quería abrir una puerta al Universo
y adentrarme en su materia oscura,
cuanto más me sumerjo es más inmenso,
cuanto más navego más me nubla.

Universo caprichoso y enigmático
solo uno de diez dejas a mi alcance,
el resto permanece altivo y hierático
desafiando la ciencia y su avance.

En los albores del veintiuno
te dejaste vislumbrar
no sin antes reunir,
cien protones en tu unidad.
Pero cuando te alcanzo te desvaneces
vida y muerte en ti suceden,
y como testigo de tu esencia
las huellas de tu evanescencia.

El espacio llenas con tu presencia
en un Olimpo sin tregua e inabarcable,
que al resto de partículas confiere esencia
con leve caricia en tu lecho amable.

Como gotas de agua en tu seno,
las partículas inmersas se deslizan,
a las pesadas pones freno,
mientras las ligeras van deprisa.

¿Pero, qué queda ahora de mi fe?
donde no había nada estabas tú,
¿y en qué debo yo creer
si eres tú quien me quita y me da la luz?.

"La poesía es el eco de la melodía del universo en el corazón de los humanos".
Rabindranath Tagore.

CONCLUSIONES

-Todas las características del Bosón de Higgs están introducidas en el poema a través de figuras literarias. Según los investigadores el cerebro lleva a cabo una simulación interna como medio para comprender la metáfora, es decir, dibujamos experiencias sensoriales para conseguir entender el lenguaje simbólico. Los científicos estudian cómo las metáforas están enlazando áreas del córtex cerebral envueltas en respuestas sensoriales. A modo de ejemplo, nuevas investigaciones revelan que la región del cerebro involucrada en el sentido del tacto se activa cuando alguien escucha una frase sobre una metáfora que utiliza este sentido. Sin embargo, la misma región no se activa cuando se escucha una frase expresando el significado de dicha metáfora.

-La poesía desarrolla las habilidades cognitivas, favorece la comprensión de conceptos complejos o abstractos favoreciendo el aprendizaje significativo, por tanto es una vía para acercar la enseñanza de ámbitos científicos como la Física.
-Estimula también la memoria auditiva y visual y permite apreciar las imágenes del lenguaje con mayor facilidad.

-De acuerdo con la teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples, en el aula debemos diversificar la metodología de aprendizaje para facilitar que los alumnos puedan desarrollar sus diversas capacidades. Con la implementación de este Proyecto estaríamos potenciando la inteligencia verbal-lingüística (conocimiento a través del lenguaje), la inteligencia lógica: pensamiento de manera conceptual y abstracta, la inteligencia visual: pensar en imágenes a través de las figuras literarias y también la inteligencia rítmica, es decir el aprendizaje a través de la musicalidad que ofrece la poesía.

-Finalmente, y no por ello menos relevante, a través de la literatura fomentamos la creatividad, la imaginación y los valores estéticos del alumnado.

PARTE IV

FILOSOFÍA Y CREATIVIDAD

DE TALES DE MILETO HASTA HOY: RECUPERAR EL ASOMBRO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Juan Antonio Leyva Martínez
juanantonioleyva@gmail.com
Universidad de Granada, España

Resumen

El presente artículo va a establecer la relación entre una correcta pedagogía de la filosofía y el desarrollo de la creatividad multidisciplinar. En primer lugar investiga el asombro como momento primero de la actitud filosófica. Para ello analiza el paradigma asombro-creación en Tales de Mileto y sigue su desarrollo en la historia de la ciencia y de la filosofía hasta nuestros días. En segundo lugar, explora el modelo pedagógico de Matthew Lipman, sus aplicaciones y límites, y es contrastado con los trabajos de Robert J. Sternberg en el campo de la creatividad, la psicología y la educación. Finalmente se considera la urgencia de recuperar la capacidad de asombro que indujo el desarrollo del quehacer filosófico y su despliegue en las diferentes artes y ciencias. El resultado de la investigación es una pedagogía de la filosofía equilibrada entre contenidos teóricos y labor creativa capaz de entreverarse con las diferentes disciplinas escolares. Se concluye con la existencia de una relación directa entre el modo de enseñar filosofía y el desarrollo de la creatividad multidisciplinar a través de la capacidad de asombro.

Palabras clave

Asombro, creatividad, Lipman, Tales de Mileto, filosofía.

1. INTRODUCCIÓN

Para encontrar algún elemento que relacione filosofía, pedagogía y creatividad es necesario recurrir a la historia para analizar lo que diferenciaba a los filósofos del resto del pueblo, y posteriormente, ver si esto se ha dado en otras manifestaciones creativas, en este caso, en el campo de la ciencia

2. SÓLO EL ASOMBRO CONOCE[29]

2.1. UN FILÓSOFO DESPISTADO

Platón cuenta una historia simpática acerca de Tales de Mileto (ca. 625 - 547 a.C.). Escribe que un día se encontraba estudiando los astros. Estaba así tan ensimismado contemplando el cielo, que tropezó y cayó en un pozo. Una joven criada tracia que lo vio se burló de que quisiera conocer las cosas del cielo y no advirtiera las que tenía ante sus pies[30]. Nació así el tópico del filósofo despistado y con esto se comenzó a extender la máxima de que la filosofía es inútil. Aristóteles se refiere a Tales y cuenta al hilo otra historia del despistado filósofo. Dice que éste se enfrentó a algunos cargos por su pobreza, de la cual no pudo librarle su inútil filosofía. Sin embargo, el estudio y el conocimiento que había adquirido de la observación de la naturaleza lo llevaron a predecir la cosecha de aceituna del próximo invierno. De esta manera, invirtió el poco dinero del que disponía como garantía para arrendar todas las prensas de Mileto y de Quiós. Efectivamente, la cosecha fue sobreabundante, y los agricultores acudían a él para utilizar sus prensas, maquinaria que él les alquiló al precio que quiso. De esta manera consiguió reunir una gran suma de dinero que le sirvió para demostrar que los filósofos saben enriquecerse fácilmente, aunque el dinero no sea objeto de su atención[31]. Herodoto nos da otro testimonio más de Tales sobre unos estudios que le llevaron a predecir un eclipse lunar que logró alcanzar la paz entre lidios y medos; un fenómeno que los contendientes entendieron como de una señal divina[32]. Son conocidos también sus grandes descubrimientos en las matemáticas y la aritmética, aportaciones que se siguen enseñando hoy en los colegios. De esta manera llegó a ser considerado por los historiadores como el primer filósofo de occidente, inaugurando –hasta los datos históricos que conocemos—lo que se conoce como el *paso del mito al logos.*

No resulta difícil imaginarse la vida de Tales, moviéndose por el *asombro*, un asombro del que se hace eco Platón en el famoso texto del Teeteto: «Ciertamente, el sentimiento (τὸ πάθος) principal del filósofo es éste: el asombro[33] (τὸ θαυμάζειves). La filosofía no tiene otro origen (ἀρχή). El que dijo que Iris era hija de Taumas (Θαύμαντος) no hizo una mala genealogía[34]». Según las Teogonías de Hesíodo, Iris es la mensajera de los dioses, la que todo lo sabe, y representa a la filosofía y a la ciencia. Su padre es Taumas, que en griego significa precisamente «el asombroso». La genealogía es excelente: Iris lleva el mensaje de los dioses a los hombres mediante un discurso (*logos*). Es un mensaje divino, «oscuro» a la inteligencia humana, pero con orden y sentido. Su padre representa la fuerza desbordante del

---

[29] Expresión acuñada por Gregorio de Niza en «Vida de Moisés», PG 44, 377B
[30] Platón, Teeteto, 147a
[31] Aristóteles, La Política, 1259a
[32] Herodoto, Historias I, 74-75
[33] Algunas versiones castellanas traducen el término griego *θαυμάζων* como «admiración», «estupor» o «turbación» sin embargo, siguiendo a la mayoría de los traductores actuales, y utilizando el asignando el calor semántico que nos interesa, utilizaré la palabra «asombro».
[34] Platón, Teeteto, 155d

mar y sus maravillas; un poder majestuoso, pero sin discurso que lo haga inteligible a los hombres (Bacarlett Pérez, Pérez Bernal, & others, 2013).

La idea del asombro ha acompañado siempre a la historia de la filosofía; sobre todo se ha hecho necesaria en aquellos momentos en los que el pensamiento filosófico se ha extraviado del camino hacia la contemplación de la verdad. El asombro es admirarse, esa divina inquietud que encuentra en las cosas más ordinarias problemas, arcanos, misterios, incógnitas y todo aquello que el hombre hecho, endurecido y encanecido no suele ver (García Morente & Marías, 2009).

Apunta Heidegger (Astrada, 2006) que el *arkhê*[35] (ἀρχή) no sólo es el comienzo como un lugar o un tiempo, no es algo que se abandona cuando se inicia el proceso, sino que es algo que «sigue rigiendo sobre lo que está entre el provenir y el desaparecer. El *arkhé* impera y rige (ἀρχεῖν) de antemano en todas direcciones». De esta manera, el *pathos*[36], el asombro, es compañero inseparable del pensamiento que indaga o cuestiona. El filósofo no sale del asombro a no ser que deje de filosofar de verdad (Pieper, 1971).

Si estudiáramos a Platón o a Aristóteles nos encontraríamos con algo similar respecto al asombro. Visto entonces su papel primordial en la labor filosófica, pasemos a ver si este sentimiento se ha dado en las ciencias. Para ello no olvidemos a nuestro despistado y pobre filósofo. Un hombre —o quizás un *niño*— embriagado por el misterio de los astros cuando cada día, al marcharse Apolo, la noche cubriera la tierra con un manto de estrellas… ¡todo está lleno de dioses[37]!

2.2. EN LA HISTORIA DE LA CIENCIA

Marie Curie nos sirve para hacer una primera y breve aproximación cuando ella mismo señalaba: «No debemos hacer creer a nadie que el progreso científico es como un mecanismo, como una máquina, como un ensamblaje de ruedas dentadas que engranan unas con otras, lo cual, por lo demás, también tiene su belleza. […] Si hay algo de lo que me rodea que tenga fuerza vital, es precisamente este espíritu de aventura, que parece inquebrantable y que está ligado a la *curiosidad*» (Fischer & Parada Diéguez, 2000, p. 87). La joven Catherine Chamié —ayudante de Marie Curie en el laboratorio— la describe en lo ordinario, como ninguna fotografía captó acertadamente: «ante estos milagros *cotidianos* [experimentos], una inmensa felicidad ilumina sus ojos de color ceniza. Parece como si contemplara un Botticelli o un Vermeer, o el cuadro más extasiante del mundo. "¡Qué belleza!", murmura» (Curie, 1973, p. 290). Su abuelo y su padre —ambos maestros— transmitieron a la joven Marie la curiosidad apasionada que ambos tenían como profesores de física, y de esta manera, Marie llevó siempre dentro, desde su infancia, la curiosidad y la audacia de los exploradores que la hizo finalmente merecedora de dos premios Nobel.

Repasando las biografías de los grandes científicos y sus obras se hace evidente que este asombro ha permeado sus investigaciones en todo momento. El zoólogo Konrad Lorenz asocia a belleza y admiración: «No existe ningún buen biólogo , cuyos trabajos fueran coronados por el éxito, que no haya sido llevado hacia su profesión po Raquel placer interior que deriva de contemplar las bellezas de las criaturas vivas, y que al mismo tiempo no sienta

---

[35] Siguiendo la literatura común, utilizaré «arkhé» como la transliteración del término griego «ἀρχή», que significa comienzo, origen o principio.
[36] Lo mismo haré con *pathos* que se puede traducir como todo lo que uno experimenta o siente.
[37] Expresión de Tales de Mileto que recogió Aristóteles en *Acerca del Alma* I 5, 411a

aumentar su placer en la Naturaleza y en el trabajo, a medida que se amplían sus conocimientos profesionales» (Lorenz & Margalef, 2011, p. 17). La existencia de las cosas no es objeto de demostración, sino más bien de reconocimiento; más aún en la mentalidad occidental que tiende a valorar lo demostrable (cf. Bersanelli, Gargantini, & Nombela Cano, 2006, p. 26). Es por eso que en los ojos del científico existe algo que los mantiene abiertos —como los de un niño— de par en par hacia la realidad.

Por lo tanto, en una primera aproximación, hemos visto varios casos en los que la creatividad aplicada a la filosofía y a las ciencias —creatividad que profundiza en la realidad, genera nuevas ideas o conceptos y produce soluciones originales— viene precedida y acompañada de una actitud vital hacia el mundo que hemos dado en llamar «capacidad de asombro».

3. LA PEDAGOGÍA

La pregunta ahora es si ese asombro se puede entrenar, si tiene algo que ver con el mundo de la educación, y en caso afirmativo, cuáles son sus condiciones de posibilidad y sus pautas de crecimiento.

3.1. MATTHEW LIPMAN

Matthew Lipman (1922-2010) fue un filósofo que inició el desarrollo de lo que hoy se llama *filosofía para niños*[38]. Éste es un proyecto filosófico-educativo que se inició en EEUU en los años 60 y que propone recuperar la curiosidad y el asombro de los niños (de 3 a 18 años) en el seno de una *comunidad de indagación*. Los términos «comunidad» e «indagación» son determinantes para el método, pues el aprendizaje ni es individual ni se adquiere de forma pasiva, sino que se realiza cooperativamente alentado por la curiosidad. La metodología pedagógica que se utiliza principalmente es el diálogo filosófico entre pares —al estilo socrático—, en el que —entre otras cosas— aprenden a verbalizar sus ideas y a escuchar las respuestas del otro. Por otra parte, la comunidad de indagación genera un compromiso voluntario de los participantes para buscar un bien común. El énfasis del programa se centra en el proceso de discusión, que atiende a unas normas de rigor lógico, y no tanto en la conclusión alcanzada. El éxito consiste en que los niños aprenden progresivamente a valorar las ideas de otros, y se dan cuenta de que necesitan razonar correctamente sus propias opiniones, más allá de expresarlas de forma superficial o ideológica.

El programa consiste en una serie de recursos y métodos que se pueden visualizar en la sesión típica:

- Sentarse en círculo para que todos puedan ver a todos.
- Construir una comunidad: juegos, rituales, dinámicas…
- Compartir un estímulo: texto, imagen, música, objeto…
- Identificar conceptos: ¿cuáles son las principales ideas que origina el estímulo?
- Hacer preguntas filosóficas: de forma individual, en grupos o compartida.
- Votar por la pregunta que pueda sugerir más profundización.
- Diálogo. Levantar la mano si hay algo que aportar. Cuestionarse mutuamente.
- Asegurarse de que todos han dicho lo que querían decir.

[38] También conocido por sus sigles en inglés P4C (*Philosophy for Children)*

- Reflexión final.

La filosofía tal y como la ejercían los clásicos —como Tales— duró poco. Hasta el punto que se ha convertido en una disciplina académica en la que los estudiantes han aprendido filosofía más que a filosofar (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 2002, p. 31). El precio que ha tenido que pagar la filosofía para mantenerse viva en nuestros días ha sido la renuncia a la pretensión de «ejercer un papel socialmente significativo».

Si hoy nos planteáramos el papel funcional de la filosofía, creo que llegaríamos a dos respuestas: o bien no sirve para nada, o bien sirve para alcanzar unas metas tan retóricas que suelen ser *langage de bois* en la literatura legislativa y pedagógica. Los objetivos del currículo de filosofía, como valorar la capacidad creativa de la razón para crear una sociedad más justa, aprender a argumentar o a reflexionar sobre los problemas filosóficos del ser humano[39] «se aproximan más a una apologética de la enseñanza de la filosofía que a una sólida justificación de la misma» (García Moriyón, 1999). Si pensamos la filosofía en la escuela como una disciplina académica, podríamos compararla —con un ejemplo algo torpe— con la educación física. Aquél que ha «cursado» educación física con éxito ha adquirido las competencias propias para las que la disciplina capacita, que son, entre otras, el desarrollo de las capacidades físicas básicas: resistencia, fuerza, velocidad y destreza. Abstrayendo entonces la educación formal reglada, podríamos decir que si quitáramos la educación física de la escuela, probablemente tendríamos —entre otras cosas— alumnos menos resistentes, menos fuertes, menos veloces y más torpes. Haciendo un ejercicio análogo ¿podríamos que la filosofía aporta de manera exclusiva algo propio de su disciplina? O dicho de otro modo ¿qué transformación debe operar la filosofía cuando es cursada?

3.2. ROBERT J. STERNBERG

El psicólogo norteamericano ha tratado ampliamente las relaciones entre la inteligencia y la creatividad en numerosas obras. Interesado en la cuestiones pedagógicas del desarrollo de la creatividad, propone a los docentes tres decisiones para estimular la creatividad en sus alumnos (Torre, 2007):

- Redefinir un problema cuando éste aparezca. Es decir, no asumir los planteamientos de otras personas ni las actitudes habituales de uno mismo, para provocar un cambio en la actitud, una disposición.
- Reconocer que el conocimiento puede ser una herramienta eficaz o un bloqueo para la creatividad, por eso «el maestro debe aprender del estudiante como el estudiante del maestro».
- Decidirse a superar los obstáculos que aparecen en todo proceso creativo. Lo importante no es que aparezcan obstáculos, sino decidir superarlos.

Estos tres consejos encajan a la perfección en la *filosofía para niños* de Lipman y nos ponen en situación de poder retomar la pregunta que dejamos planteada en el apartado anterior. La creatividad no es cuestión de actos, es algo que se mueve mejor en categorías de actitudinales. Creo que podemos decir que *hacer* filosofía no sólo promueve una reflexión

[39] Algunos de los objetivos de la enseñanza de la filosofía en Bachillerato según la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía

crítica sobre los problemas fundamentales a los que se enfrenta el ser humano, sino que es capaz de suscitar una transformación subjetiva en el alumnado[40].

Si volvemos de nuevo a los clásicos. Entenderemos mejor esta transformación subjetiva mediante la distinción socrática entre la «buena vida» (búsqueda de la comodidad, el placer y las riquezas) y la «vida buena» (búsqueda de la perfección, la verdad y el bien). Sócrates sacrificó la primera por la última enseñando lo que vivía y viendo lo que enseñaba. Es el ejemplo de la filosofía encarnada. Hoy en día, en el ámbito de la enseñanza (media y superior), el filósofo no se diferencia sustancialmente de un químico, un hispanista o un especialista en marketing. Todos ellos pueden ser calificados como intelectuales o *profesionales de la* inteligencia (Melendo, 2007, p. 40). Sin embargo hubo un tiempo en que no era así: la filosofía era un «cierto camino y estilo de vida (Gilson, 1974)». Platón pone el siguiente texto en labios de su maestro Sócrates: «Toda mi ocupación es trabajar para persuadiros, jóvenes y viejos, que antes que el cuidado del cuerpo y de las riquezas, antes que cualquier otro cuidado, es el del alma y de su perfeccionamiento[41]».

Pienso que el rescate de la filosofía en la escuela pasa por esta transformación subjetiva que sea capaz de hacer personas más libres, virtuosas y felices. Sólo mediante esta transformación es posible romper el *status quo* que deja las cosas como deben ser en teoría.

4. CONCLUSIÓN

Hemos visto la actitud de asombro como cualidad originante y concomitante de la filosofía. Asimismo hemos visto como dicha cualidad también está detrás de las creaciones científicas a lo largo de la historia. Hemos visto que dicho asombro no es tanto una competencia como una actitud vital ante la realidad cotidiana. Aunque no lo hemos visto en este trabajo, podríamos decir lo mismo de otras áreas como la literatura, la música, la tecnología o las artes escénicas. Por otra parte hemos visto que el desarrollo de la creatividad en los contenidos pedagógicos de la filosofía según Lipman, pasa por un cierto retorno a los clásicos adaptado a nuestro tiempo, en el que se *aprende* filosofía y se aprende a *hacer* filosofía. De esta manera, la filosofía correctamente enseñada tiene una función transformadora en el individuo que lo capacita —entre otras cosas— para asumir actitudes vitales de forma autónoma y libre, y sabiendo dar respuestas de forma original y creativa ante el asombro que provoca la realidad que nos rodea.

---

[40] Investigaciones publicadas en *Thinking* parecen confirmar las contribuciones del programa de filosofía para niños al incremento significativo en la autoestima, la madurez emocional y la autocomprensión general. Ver (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 2002, p. 142. nota 2)
[41] Platón, Apología de Sócrates, 30a

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Astrada, A. G. (2006). La memoria en el pensar poetizante de Heidegger. Konvergencias: Revista de Filosofía y Culturas en Diálogo, (13), 1.

Bacarlett Pérez, M. L., Pérez Bernal, A. M., & others. (2013). El papel del Pathos en la teoría platónica del conocimiento. Eidos, (18), 46–77.

Bersanelli, M., Gargantini, M., & Nombela Cano, C. (2006). Sólo el asombro conoce: la aventura de la investigación científica. Madrid: Ediciones Encuentro.

Curie, E. (1973). La vida heorica de María Curie descubridora del radio: (Contada por su hija). Madrid: Espasa-Calpe.

Fischer, E. P., & Parada Diéguez, A. (2000). Einstein y Cía.: la ciencia moderna a través de sus protagonistas. Madrid: Alianza Editorial.

García Morente, M., & Marías, J. (2009). Lecciones preliminares de Filosofía. Madrid: Encuentro.

García Moriyón, F. G. (1999). ¿Para qué sirve enseñar filosofía? En Proceedings of the 20th World Congress of Philosophy (Vol. 3, p. 210). Boston: Bowling Green State Univ Philosophy.

Gilson, É. (1974). El amor a la sabiduría. Caracas: Ayse.

Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. S. (2002). La filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lorenz, K., & Margalef, R. (2011). Hablaba con las bestias, los peces y los pájaros. Barcelona: Tusquets.

Melendo, T. (2007). Introducción a la filosofía. Pamplona: EUNSA.

Pieper, J. (1971). Che cosa significa filosofare? Bologna: Edizioni scolastiche Pàtron.

Torre, S. de la. (2007). Conversando con Robert J. Sternberg sobre creatividad. En Creatividad aplicada: Recursos para la formacion creativa. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

ENTORNOS COOPERATIVOS Y RESILIENCIA EDUCATIVA COMO RESPUESTA A NUESTRO MALESTAR CULTURAL

Pablo López de Leyva
pablo.lopez.leyva.edu@juntadeandalucia.es

Jacobo Calvo Ramos
jacobo.calvo.edu@juntadeandalucia.es

Centro del Profesorado de Granada, España

Resumen

El progreso tecnológico no ha venido acompañado de un progreso en el ámbito moral. Las ramificaciones de esta circunstancia son múltiples: en lo económico, asistimos a la volatibilidad de los mercados, la precarización del empleo y la pérdida de autonomía y autenticidad de las personas, sumidas en dinámicas de consumo que llevan, a la postre, a la objetivación de su propio ser. Todo ello aviva, en lo político, el germen del odio en la ciudadanía del siglo XXI como consecuencia de una progresiva atomización de los individuos y la pérdida del sentimiento de pertenencia a una comunidad trabados por lazos de protección y solidaridad. Asistimos, por tanto, a un proceso de deshumanización que sólo puede ser contrarrestado a través de la confianza en la bondad humana, en su razón crítica y en su capacidad de cooperación, dimensiones que deben ser sugeridas desde la escuela pública, desde las etapas más tempranas del aprendizaje de los niños y niñas. Como educadores, nuestro deber es poner todo nuestro saber docente al servicio de la juventud, único legado que, en estos *tiempos líquidos* de Bauman, puede acompañarles durante toda su vida.

Palabras clave

Crisis de sentido, evaluación continua, metodologías activas, educación inclusiva, formación del profesorado.

1. INTRODUCCIÓN. UN SIGLO DE *MALESTAR DE LA CULTURA*: POSITIVISMO Y CIENTIFISMO COMO PROBLEMA DE FONDO

A lo largo de las siguientes páginas trataremos de argumentar acerca de la existencia de un malestar característico de nuestra sociedad y de nuestra época en el que vivimos instalados. Sobre él se tratará de fundamentar a lo largo de esta comunicación en su referencia al ámbito educativo. Para la aproximación a sus causas se indagará en la crisis epistemológica y humanista que supuso el auge del positivismo y el cientificismo, tomando como referencia las aportaciones de Saez (2001) y de Cerezo (2003).

Occidente asiste a una crisis poliédrica que supone una reducción de la comprensión (crisis epistemológica) y las posibilidades de conocimiento de nuestro mundo y nuestra propia comprensión como seres creadores de sentido (crisis humanista). Partiendo del contexto de crisis definido por Freud en su obra "El malestar de la Cultura", se tratará de fundamentar la existencia de una línea de continuidad que, sentando antecedentes en la Ilustración, se extiende hasta nuestros días. De este modo, y en un segundo momento, haremos un recorrido, de la mano de autores de reconocido prestigio acerca de la estabilidad de este proceso de crisis avanzado, haciendo escala para ello en aforismos como el de la *sociedad de individuos* (Baumán, 2007), la *sociedad de consumidores*, el *individuo como empresario de sí mismo* (Foucault, 2007) y la *la sociedad del cansancio* (Han, 2012).

1.1. CRISIS EPISTEMOLÓGICA

Conforme a lo avanzado, asistimos, de un lado, a una crisis epistemológica, que limita nuestras posibilidades de conocimiento del mundo y rebaja las expectativas del proyecto idealista al nivel de la contingencia. La actitud positivista consiste en la tendencia de reducir toda realidad a una relación de hechos factuales y de relaciones empíricamente descriptibles y demostrables. Las posibilidades de la razón pura embeben en una relación directamente proporcional a la objetivación del mundo. Opera, por tanto, una pérdida de confianza en una razón trascendental, anclaje de sentido frente a un mundo de contingencias fácticas. Occidente se abre al abismo de la pérdida del *Logos* y del ideal antiguo del saber como *Episteme*, iconos de nuestra identidad como civilización.

Por otro lado, esta misma limitación en nuestras posibilidades de conocimiento tiene un alcance estructural más alto, por cuanto la limitación de nuestro conocimiento arrastra el propio autoconcepto, precarizando el sentido del sujeto. En efecto, el alcance epistemológico de una actitud positivista que reduce lo real a lo fáctico, hiere de muerte la autoconciencia del sujeto humano. El psicologismo y el naturalismo, baluartes del positivismo a principios del siglo tornarán la antigua comprensión de la *res cogitans* cartesiana a otra objetivada, en la que lo humano se explica como un hecho más entre las otras existencias que conforman el espectro de "lo real". Así, el sujeto pierde su capacidad de crear mundo y se convierte en objeto naturalizado.

1.2. CRISIS HUMANISTA

Tal y como recoge Saez (2001, p. 36), citando a Husserl: "esta crisis de la razón como Episteme -dice Husserl- lleva aparejada una crisis humanista, pues implica la exclusión de todos los problemas que afectan al sentido de la existencia humana. Es la razón como *Episteme* la que dota de sentido a todo ente, a todas las cosas, valores y fines (cc. 2 y 5 de *La crisis*). Sin ese horizonte, el hombre no puede dar sentido racional a su vida individual o

colectiva, ni a la historia". Resulta admirable, casi profética, la actualidad de las palabras de Husserl y, sin embargo, éste no hizo más que conceptualizar un sentimiento instalado en el corazón de Europa desde mucho tiempo atrás.

La confianza en el desarrollo científico-tecnológico en el contexto del industrialismo corre paralela a la vivencia de cierto malestar experimentado como consecuencia de éste. Sin embargo, más allá de los avances tecnológicos alumbrados en el siglo XIX, el reverso de este sentimiento optimista ya fue rubricado por Rousseau en el inicio mismo del orden burgués (Cerezo, 2013, pp. 44-46), quien denunció la limitación de consecuencias prácticas ante el exacerbado optimismo ilustrado. El progreso científico-técnico se torna impotente para responder a las demandas prácticas de la vida y los avances en el orden instrumental no encuentran reflejo en el ámbito moral y cívico. El ansia de poder y de tener se incrementará en la medida en que nuestro dominio técnico de la naturaleza se incrementa.

Esta misma contradicción será la que denuncien Hegel y los primeros románticos, quienes rechazaban la rigidez analítica del intelectualismo y el empobrecimiento de la vida generado por la cultura objetivista, que amplificando las necesidades de la vida, condena al ser humano a la dependencia de los objetos materiales y, en definitiva, a su miseria.

Marx tomará el relevo en este análisis bajo la bien conocida categoría de "alienación", con la que se pretendió denunciar la pérdida de libertad e identidad del sujeto.

Esta tradición de denuncia no muere, como veremos, con el ocaso del siglo y es reiterada posteriormente bajo distintas formulaciones por autores de primera fila de nuestro contexto filosófico más cercano.

2. FIGURAS ACTUALES DE LA CRISIS

Tradicionalmente se ha asignado al neoliberalismo una función negativa, de manera que se ha primado su actuación devaluadora sobre realidades fácticas (Alemán, J., 2013). Así, es habitual responsabilizarle del vaciado del Estado en favor del mercado por medio de la actuación de una mano invisible del capitalismo financiero. Sin embargo, el neoliberalismo ha tenido una función mucho más proactiva de la que se le suele atribuir. Su papel como "racionalidad actual del capitalismo" resulta crucial en la producción de un orden político y social mundial. Las siguientes figuras de la crisis nos asistirán en la comprensión de este fenómeno.

2.1. EL FIN DE LA SOCIEDAD O "LA SOCIEDAD DE INDIVIDUOS"

El conjunto de la obra de Zygmunt Bauman y el *universo líquido* recreado con diferentes matices a lo largo de toda su obra son referencia obligada para ilustrar el proceso de disolución de nuestras sociedades bienestaristas. Desde su perspectiva, la doctrina neoliberal fundamenta su propuesta en una antropología radicalmente individualista. Lo único que existe, tras la quiebra de las mediaciones sociales, son los individuos; la sociedad es un agregado en el que el total no aporta nada a la suma de sus partes.

Esta modernidad ha continuado, extendido y profundizado la tarea ilustrada de la licuefacción de lo sólido. Toda institución estabilizada por el peso de la tradición se derrite. Este fenómeno afecta al trabajo, la familia, las religiones, la moral, la política o la sociedad, por poner algunos ejemplos. Centraremos el foco de atención en este último bastión. La

sociedad como cuerpo con entidad propia se desintegra, de manera que se rompe el nexo común, esto es, la sustancia que actúa como adhesivo de la progresivamente diluida "res pública". La única argamasa persistente que liga el elemento líquido será el dinero. La desaparición del ámbito público supone el imperio del individualismo, no tanto en el empoderamiento del individuo como en su atomización. Las soluciones a nuestros problemas devendrán retos personales, pues ya no existe un foro público que canalice demandas de la ciudadanía. En palabras de Chamorro (2014):

> El triunfo del individuo se entiende, desde esta perspectiva, como una disolución de los vínculos sociales y del espacio público. Las soluciones, como profetizaría Thatcher, no pueden ser buscadas en la acción colectiva y en las comunidades, sino que están únicamente en manos del individuo. De este modo la política queda reducida a "soluciones biográficas" –expresión que Bauman toma de Ulrich Beck– y "políticas de vida" que tienen que habérselas con un poder desterritorializado, que escapa constantemente a todo intento de aprehensión. El desarrollo del capitalismo ha convertido la sociedad en un páramo porque es el individuo quien mejor se adapta a su lógica, en este sentido la eliminación de los lazos sociales y del espacio público no se entiende como un efecto inesperado, sino como la estrategia fundamental del proyecto político del neoliberalismo (p.11)

En un contexto de precariedad social, es el propio individuo el que debe resolver problemas colectivos cuya solución dependería del concurso de acciones en la esfera pública.

2.2. LA SOCIEDAD DE CONSUMIDORES

La consecuencia directa y más clara de la desaparición del espacio público es la conversión del ciudadano en una mercancía. Pasamos así del fetichismo de la mercancía al *fetichismo de la subjetividad*. Este cambio viene determinado por un proceso de desregulación y privatización en el ámbito del trabajo como producto. Los gobiernos quedan exonerados de su responsabilidad de proveer de los servicios esenciales para la vida en sociedad, por lo que esta labor es asumida, cada vez más, por grandes empresas privadas. Esto obliga al trabajo a retransformarse en producto: el trabajo se convierte en algo vendible y el vendedor, en este contexto privatizado, es el propio trabajador, el encargado de hacer su trabajo-producto deseable. En esta nueva sociedad, el trabajador más "empleable" será el que haya integrado los nuevos valores neoliberales de una vida de consumo, a saber, la "flexiguridad" y el "cero lastre". Individuos diestros en las demandas *ahoristas* de una cultura Silicon Valley, sin cargas familiares, dispuestos a trabajar horas extras, en fines de semana, ser desplazados a otras latitudes, con dominio de varios idiomas, con gran capacidad para hacer equipo e integrarse en proyectos de distinta índole.

2.3. EL INDIVIDUO COMO EMPRESARIO DE SÍ MISMO

En esta ruleta que constituye el mantenimiento del individuo como objeto de deseo en un mercado laboral desregularizado, éste se convierte en un *empresario de sí*, en los términos en los que Foucault lo analizara en su obra "El nacimiento de la biopolítica".

El discurso del espíritu emprendedor hace mella y el individuo se lanza a la conquista de nuevos clientes.

Por el camino encontrará un séquito de "bienes de consumo" destinados a optimizar su yo-producto.

> Las técnicas de gestión, los dispositivos de evaluación, los coach, los entrenadores personales, los consejeros y estrategas de vida son el suplemento social del sujeto neoliberal producido por los

dispositivos de la racionalidad neoliberal. El sujeto neoliberal, viviendo fuera de su límite, en el goce de la rentabilidad y la competencia y estableciendo consigo mismo la lógica del emprendedor está a punto de fracasar a cada paso (Alemán, 2013).

2.4. CANSANCIO Y ABURRIMIENTO EN LA SOCIEDAD DEL RENDIMIENTO.

Para explicar todo el proceso que hemos descrito a partir de las figuras anteriores, Han (*op. cit.)* recurre a una analogía epidemiológica. El siglo pasado fue testigo de innumerables sistemas de alianzas en una perfecta determinación del amigo y el enemigo, que encontraron su hito político en la referencia a las dos grandes guerras que asolaron Europa y en la calma tensa posterior. En cambio, el inicio de este siglo XXI ha experimentado un "exceso de positividad", superado esta antigua dialéctica negativa por medio de la asimilación de diferencias. Pasamos de la contienda inmunológica que enfrenta a los "nuestros" y los "otros", donde cada una de estas categorías constituyen variables, a un alisamiento del espacio donde la extrañeza es eliminada y la diferencia apropiada. Véase que esta integración, obedecerá en buen grado a exigencias del consumo: "lo extraño se sustituye por lo exótico y el *turista* lo recorre" (Han, 2012, p.14). Resulta fácil constatar cómo este movimiento se adapta mucho mejor al paradigma de la globalización que el de la inmunización, por cuanto se trata de un movimiento que disuelve los límites y las fronteras, constante aspiración mundializadora del capitalismo de un mundo tardomoderno.

En este paradigma de la inmunización, la violencia descrita anteriormente sobre los sujetos se positiviza y, en esa medida, se interioriza. En efecto, en una *sociedad del rendimiento*, los baluartes de la sociedad disciplinaria resultan innecesarios. El jefe sigue existiendo, pero adopta las funciones de liderazgo propias del *coach*, como buen entrenador movilizará los recursos humanos en pos de la maximización de beneficios, pero ya no será una de sus funciones principales la de disciplinar a sus empleados o promover su deseabilidad como objeto, pues en la sociedad del rendimiento, cada cual desborda sus posibilidades, ejerciendo una superexigencia, una supercomunicación y una superformación autoimpuesta.

Por supuesto, este exceso de positividad no se limita al ámbito laboral. En la sociedad de individuos y del consumo el desbordamiento de la posibilidad configura el espacio social. Nuestra masiva presencia en las redes sociales y el consumo ilimitado de nichos explotables de ocio constituyen otras manifestaciones de la totalización de la identidad.

Notesé como este proceso de autoimposición supone una estilización de la antigua violencia disciplinaria por su carácter autorreferencial. Este esfuerzo del individuo por colapsar el ámbito de la posibilidad y, por tanto, del ser, es fuente de neurosis y malestar.

La depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de personalidad (TLP) o el síndrome de desgaste ocupacional (SDO) son estandartes del comienzo de siglo y, según Han, son consecuencia de un agotamiento por sobreproducción de positividad. Tan compulsivo resulta este comportamiento y tan frecuente el sentimiento de malestar asociado a él que aportan denominación de origen a la época en la que vivimos. Si en el siglo XX hemos sido testigos de esa era *inmunológica* descrita, la actualidad viene rubricada por la *enfermedad neuronal.*

3. REFLEJOS DEL MALESTAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El panorama descrito nos lleva a la pregunta última sobre el sentido de nuestro quehacer docente. En términos generales, podríamos decir que nuestra razón de ser como docentes es la educación del alumnado. Ahora bien, esta respuesta no hace sino abrir otro interrogante sobre el ser de aquello que conocemos como "educación" o, en otras palabras, en qué modelo de educación queremos formar a nuestro alumnado.

Siguiendo a Pring (2016), existen, al menos, tres modos diferentes de concebir qué es una buena educación. Ellos determinarán el modo, alcance, los métodos y destinatarios que los distintos agentes sociales tienen en relación a la educación.

3.1. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

3.1.1. La educación como excelencia intelectual

Algunas personas entienden la educación desde una interpretación liberal como búsqueda de la "excelencia intelectual". Desde esta comprensión, el objeto de la educación es el simple cultivo del intelecto. El esfuerzo de la educación debe ser, por tanto, un esfuerzo de sistematización y enseñanza teórica de conceptos, desde una perspectiva academicista.

3.1.2. La educación como crecimiento de forma integral

Se trata ésta desde un enfoque holístico respecto al anterior por cuanto consiste, no sólo de educar la dimensión intelectual de los seres humanos, sino también su dimensión social y moral. El punto de partida de esta concepción es el de individuos contextualizados, que comparten una cultura y unos valores y que, junto a otras culturas, deben vivir en comunidad de una manera más o menos inteligente.

3.1.3. La educación como capacitación hacia una vida activa en comunidad

Finalmente, existe una tercera concepción de la educación entendida como participación activa en estas comunidades, de manera que los individuos en esta tradición educados trabajen desde principios cooperativos que permitan una mejor vida en sociedad. El fin de la educación será la virtud pública, más allá de la privada, desde una actitud de *solidaridad social* y la educación será asemejada, entonces, a lo que hoy se conoce como una educación para la ciudadanía, en la línea de lo que afirma Martha Nussbaum (2007) cuando reconoce que "el propósito de la cooperación social no es obtener un beneficio; es promover la dignidad y el bienestar de todos los ciudadanos" (p. 205) .

3.2. EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ALTERNATIVA A UNA EDUCACIÓN BANCARIA.

Actualmente, buena parte de nuestras preconcepciones de la educación están fundamentalmente vinculadas al modelo referido de excelencia intelectual. Constituye nuestro legado cultural, el modelo tradicional desde el que hemos sido instruidos y su buen

estado de salud se hace patente en la ingente cantidad de procesos memorísticos que se articulan en el aula, ocupando el grueso del tiempo dedicado a las distintas materias y siguiendo un patrón de entrenamiento profesor-alumno que opera en la adquisición de nuevos conocimientos.

Seguimos, por tanto, instalados en ese contexto que denunciara Paulo Freire hace casi cincuenta años cuando hablaba de la *educación bancaria* (Freire, 2005), esa que considera la educación como un proceso transmisivo en el que el educador, fuente de conocimiento, deposita el saber en esa vasija vacía que es la mente del alumnado. Esta forma de concebir la educación supone un golpe de gracia a la creatividad natural de los niños y niñas en sus primeros años escolares.

Por otro lado, la alternativa que apela al uso sistemático de las metodologías activas genera cierto recelo por cuanto su promoción original surge, en buena medida en el mundo empresarial. La demanda de rendimientos, eficiencia y beneficios se cierne sobre el ámbito educativo.

Estos temores encuentran su justificación en la cantidad de foros desde los que se habla de las capacidades que debe tener el alumnado del siglo XXI. En ellos se suelen destacar habilidades como la adaptabilidad y la capacidad de solucionar situaciones problemáticas, el dominio de la tecnología, la empatía, la inteligencia colectiva, la capacidad de análisis, la selección de la información… Ahora bien, todas estas nuevas capacidades citadas, tienden a cubrir la necesidad de adaptación al contexto de inestabilidad descrito en páginas anteriores, es decir, tienen la función de *adaptar* y *normalizar* al educando a un mercado de trabajo modelado por un nuevo "tiempo líquido" y una "vida líquida" a ella asociada: precariedad laboral, flexibilidad, socialización de riesgos y privatización de beneficios… Si el anterior contexto educativo dejaba muchas bajas por el camino, y entiéndase baja como alumnado que perdemos en nuestro sistema educativo, éste no dejará menos. La diferencia es de matiz: si antes el que se movía no salía en la foto, ahora no aparecerá el que se quede quieto, porque la foto es dinámica.

Por supuesto, urge integrar metodologías que nos permitan la adaptación de nuestro alumnado a los nuevos retos de la sociedad y garantizar a la juventud su espacio en el mercado laboral. Ahora bien, a nuestro juicio no sólo se trata de adaptar sino también de trascender y generar cambios en nuestra sociedad que aumenten el bienestar de las personas que habitan en ella.

Por ello, los autores de esta comunicación reivindicamos la dignificación de la competencia clave social y ciudadana por su contribución curricular para la construcción de un mundo mejor desde un enfoque crítico y activo. La propia literalidad de su enunciación constituye el mejor alegato para su defensa:

> a) La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden p**rocurarse un estado de salud física y mental óptimo**, tanto para ellas mismas como p**ara sus familias y para su entorno social próximo**, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello.
>
> b) La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de **democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles**, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional.
>
> Por tanto, para el adecuado desarrollo de estas competencias es necesario comprender y entender las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento del pasado y presente de las sociedades, la realidad social del mundo en el que se vive, sus conflictos y las motivaciones de los mismos, los

> elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los espacios y territorios en que se desarrolla la vida de los grupos humanos, y sus logros y problemas, para comprometerse personal y colectivamente en su mejora, participando así de manera activa, eficaz y constructiva en la vida social y profesional.
>
> Asimismo, estas competencias incorporan formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para **convivir** en una sociedad cada vez más plural, dinámica, cambiante y compleja para relacionarse con los demás; cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos y proponer activamente perspectivas de afrontamiento, así como tomar perspectiva, desarrollar la percepción del individuo en relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en evidencias[42].

La forma de integrar entre nuestro alumnado esta competencia clave pasa, a nuestro juicio, por la promoción de interacciones en el aula. Éstas constituyen el hilo conductor que favorece el intercambio de ideas a través del diálogo y el consenso. Multitud de autores, apoyados por los resultados de la neurociencia, sostienen que el papel de las interacciones es crucial en el aprendizaje de las personas por cuanto ligan el aprendizaje a lo social a través de la empatía, la imitación, el intercambio y el contraste de opiniones. Las relaciones interpersonales en el aula suponen una herramienta de pensamiento que, además, no está limitada a la relación profesor-alumno sino que queda abierta a otras de tipo alumno-alumno, contribuyendo así a la motivación, elemento clave para la aceleración del aprendizaje.

De este modo, el individuo aprende en su interacción con los demás, a partir de la cual, procesa la nueva información hasta incorporarla en su estructura cognitiva.

De entre las diversas formas de interacción posibles en el aula consideramos que el aprendizaje cooperativo es la más adecuada por su facilidad de transferencia al modelo de aula.

> Consisten en un conjunto de actividades socialmente organizadas con una finalidad y sin contenido. Se podrían considerar «estrategias» que, al aplicarse a contenidos curriculares, garantizan que los participantes de un equipo de trabajo tengan las máximas interacciones entre ellos, que trabajen y aprendan todos y todas y, además, que contribuyan a que el resto también aprenda. (Calvo et al., 2017, p.8)

De entre las posibles formas de aprendizaje cooperativo, nuestra preferencia pasa por las técnicas simples o informales por cuanto cumplen con la máxima de cooperar para aprender, al tiempo que son fáciles de adquirir, de utilizar en el aula y son de corta duración. No requieren mucha preparación y las habilidades que necesitan poner en práctica los alumnos no son complejas.

Huelga decir que si la dinámica de trabajo del alumnado cambia, la del docente también, pues pasa de ejercer una función directiva a dinamizar el proceso de aprendizaje, apoyando y orientando el trabajo de los equipos y resolviendo las dudas o las dificultades que puedan surgir. También debe supervisar que el trabajo en equipo sea adecuado y motivar a sus componentes.

---

[42] Extraído textualmente de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

3.3. RESILIENCIA EDUCATIVA Y COOPERACIÓN COMO RESPUESTA A NUESTRO MALESTAR EDUCATIVO: EDUCANDO PARA UNA CIUDADANÍA

3.3.1. La escuela como una comunidad de cuidados y como deber de benevolencia

El desolador páramo de un mundo globalizado que produce un allanamiento de la Humanidad y de sus posibilidades de ser, dibujado en la primera parte de este trabajo, nos sumergen en una diatriba existencial: abrazarnos al pesimismo existencial en un movimiento de ensimismamiento y cuidado de sí o tomar la adversidad como bandera en la búsqueda de formas alternativas de vivir en sociedad, afectándonos recíprocamente en nuestras capacidades más creativas.

Tomando en préstamo la cita de Lara Nieto (2011),

> Parece ser cierto el vaticinio de Herbert Marcuse – en *El hombre unidimensional*- de que lo irracional se ha hecho racional y que la sociedad industrial avanzada a la que se refería en 1954 –hoy ya globalizada- "es cada vez más rica, grande y mejor conforme perpetúa el peligro" (p.372)

Anna Forés y Jordi Grané (2012) apuestan por la promoción de este clima para lo que ellos llaman la generación de *círculos virtuosos*, que generen ese optimismo en nuestras posibilidades de influir en el futuro, esto es, en la plausibilidad de cambiar estados de cosas por medio de relaciones sociales sanas. Pring (2016), citando a la filósofa Nel Noddings, concreta la virtud que requiere la escuela dentro del elenco de posibilidades: el *cuidado*. Se busca una "comunidad de cuidados", en la que el respeto hacia los demás y sus diferencias permita estrategias cooperativas desde la convicción de que todos podemos aprender de los demás. Sin esta comunidad, muchos alumnos y alumnas quedarán atomizados y, paradójicamente, se perderán en alguno de los itinerarios educativos que plantean los gobiernos para dar respuesta la diversidad del alumnado.

A nivel de planes de mejora de un Centro educativo, su propuesta supone un importante revulsivo. El procedimiento tradicional de parte de una idea deficitaria de la excelencia según la cual la excelencia se obtiene removiendo las debilidades y dejando que las fortalezas se desarrollen por sí mismas. Sin embargo, para estos autores la estrategia a seguir es otra bien distinta, pues de lo que se trata es, precisamente, de focalizar en las fortalezas y capacidades, así como de una buena gestión de las debilidades, pero no su erradicación. Tales planes de mejora resultan deficitarios por cuanto se diseñan sobre lo que no funciona intentando eliminarlo. Un ejemplo claro consiste en erradicar la disrupción aumentando la disciplina en lugar de potenciar la capacidad de liderazgo de esos alumnos disruptivos.

3.3.2. La escuela como entorno de cooperación

Potenciar la fortaleza de cada cual, de ese "elemento" del que hablara Sir Ken Robinson (2012), en el que cada niño y cada niña realiza aquello en lo que encuentra motivación y hace bien. Por supuesto, la exigencia de una educación compartida implica el aprendizaje de unos elementos culturales comunes pero de ahí, no se deriva, necesariamente que todo el mundo deba acceder a ese horizonte cultural de la misma manera. Una escuela resiliente promoverá el pensamiento divergente, desde la convicción de que la suma de capacidades hace a la institución mejor y a sus participantes más felices. Es precisamente, esta interacción de un alumnado resiliente, confiado en sus posibilidades y proactivo, el caldo de cultivo idóneo para que la escuela pública se empodere como una escuela de calidad.

Y es que el aprendizaje cooperativo reporta múltiples ventajas para todo el alumnado que se desenvuelve en estos contextos educativos, el de altas capacidades también. Así, el aprendizaje cooperativo valora positivamente la heterogeneidad del grupo y convierte esta heterogeneidad en un recurso de aprendizaje.

3.3.3. Una escuela que aprende de sus miembros

Los cambios socioeconómicos en los modos de vida y los profundos avances tecnológicos hacen que el aprendizaje deje de estar acotado a los confines espacio-temporales de la escuela. Al mismo tiempo, la flexibilización del mundo laboral y la precarización de éste hacen que el aprendizaje se conciba como un proceso que dura toda la vida. Desde esta concepción, "la organización y el individuo son organismos que aprenden. El aumento de interés por la gestión del conocimiento muestra la necesidad de una teoría que trate de explicar el lazo entre el aprendizaje individual y organizacional" (Siemmens, G., 2004). De hecho, el aprendizaje de la organización trasciende la suma de los aprendizajes individuales que se producen en su interior.

La práctica y confianza en el valor de la cooperación es clave para acortar la distancia entre la concepción y los valores de la inclusión educativa y la práctica real de las escuelas en materia de inclusión. Para dilucidar esta cuestión, el trabajo de Echeita, Simón, López y Urbina (Echeita et al., 2013) resulta apropiado por lo sensible de su planteamiento y su anclaje realista a la compleja realidad en que debe encontrar su encaje. Es crucial, en aras a este objetivo, que los profesionales de la enseñanza (profesorado y servicios externos) acometan una revisión de sus concepciones y valores sobre los modos, medios y alcances de la educación proporcionadas a nuestro alumnado. No basta pues, con compartir una visión sobre la inclusión educativa. La mejor manera de ponerla en valor será aplicándola a la práctica educativa diaria, revisando lo revisable y removiendo todo aquello que albergue formas de exclusión en el ámbito de la escuela. De esta manera, una práctica docente coherente con los principios y valores de la inclusión correría paralela al perfil *facilitador* descrito en otro momento de este estudio.

4. CONCLUSIONES

La educación en enseñanzas obligatorias es todo un reto y sobre él debemos proyectar todo nuestro esfuerzo como profesionales, con ingenio, creatividad y conocimiento. Valgan estas notas como posibles vías de reflexión para afrontar el reto de la educación en el siglo XXI.

a. La escuela no está al margen de la sociedad. Lo que ocurre en el contexto cercano del alumnado tiene su correlato en el aula y así, los males que acucian a nuestra sociedad como deriva indeseable o daño colateral de nuestro hiperdesarrollo científico-tecnológico afecta al día a día de nuestro alumnado.
b. La superación de estos males requiere necesidad de hacer a nuestro alumnado partícipe en la creación de un conocimiento, basado en las interacciones dialógicas, que aúne conocimientos formales e informales, capacidades reproductivas pero también soluciones creativas y fruto de la cooperación, en lugar de la competición, desde el fomento de una comunidad de cuidados en el ámbito escolar.

c. Esto requiere, necesariamente , un esfuerzo por trascender el modelo bancarizado de evaluación basada en contenidos y centrado en metodologías que fomentan los procesos memorísticos y reproductivos para abrazar, otro con punto de mira, una evaluación continua, tanto de resultados como de procesos, en el que se potencie el uso de metodologías activas, cooperativas e inclusivas. Es un *a priori* profesional, como docentes de la escuela pública, la erradicación de prácticas no inclusivas. Los métodos habituales de nuestra tradición docente, en la medida en que priorizan la enseñanza de cierto tipo de capacidades y habilidades frente a otras y, por tanto, cierto tipo de destrezas y conocimiento, dejan a buena parte de nuestro alumnado fuera del sistema educativo.

El compromiso moral estriba por tanto, en una educación como *práctica de la libertad*, en la que el conocimiento es creado y recreado conjuntamente por docentes y discentes, desde un clima de aprendizaje cooperativo y el fomento de grupos heterogéneos que garanticen, a máximos, las condiciones de inclusión educativa exigidas por una educación dispensada con recursos públicos.

La renovación de nuestro saber docente es necesaria, pero no puede hacerse a costa de perder lo mejor de nuestra tradición occidental y, en concreto, esa vieja pretensión ilustrada de libertad, autonomía y dignidad de los individuos. Estos eran los extremos que planteaba Kant cuando nos instaba a *salir de nuestra autoculpable minoría de edad.* No podemos conformarnos con integrar metodologías propias de una racionalidad instrumental, por muy activas o innovadoras que estas sean, sin avanzar hacia una racionalidad práctica.

Y es aquí donde volvemos de nuevo nuestra vista a Freire: no debemos aceptar conocimiento que no se construya socialmente. Educador y educando deberán entablar una comunicación crítica que implique una praxis transformadora y el mundo será el foro de este diálogo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aleman, J (2013). *Neoliberalismo y subjetividad. Página /12.* Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-215793-2013-03-14.html

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Calvo, J., Mesa, R., Quevedo, V. (2017). *Estrategias de aprendizaje.* Anaya. Colección Tiralíneas. Claves de Innovación Educativa

Cerezo, P. (2003). El mal del siglo: *El conflicto entre Ilustración y Romanticismo en la crisis finisecular del siglo XIX.* Madrid: Biblioteca Nueva

Chamorro, E (2014) *Pensar la indignación: Biopolítica, multitud y democracia después del fin de la sociedad.*

Echeita, Simón, López, Urbina (2013), Inclusión educativa. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En Verdugo, M. Á. Alonso y Shalock, R. (Coord.), *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia.* Capítulo 14. Salamanca: Amaru

Forés, A.; Grané, J. (2012). *La Resiliencia en entornos socioeducativos: Sentido, propuestas y experiencias.* Madrid: Narcea.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978-1979).* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio.* Barcelona: Herder.

Imbernón, F. (coord.) (2016). *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación.* Madrid: Editorial Síntesis.

Lara M. C. (2011). *Ilustración y deber de benevolencia* [Reseña del libro Salguero, Manuel (2011): La benevolencia. Genealogía de una virtud política ilustrada. Granada: Editorial Universidad de Granada] *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* vol.15, nº3, p. 372. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev153REC.pdf

Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión.* Barcelona: Paidós.

Pring, R. (2016). Una filosofía de la educación políticamente incómoda. Madrid: Narcea.

Robinson, K. (2012). *El elemento.* Barcelona: Debolsillo.

Saez, L. (2001). *Movimientos filosóficos actuales,* Madrid: Trotta

Siemmens (2004). *A Learning Theory for the Digital Age.* Recuperado de http://www.elearnespace.org/Articles/Connectivism.htm

FILOSOFÍA PRÁCTICA Y CREATIVIDAD: INVESTIGAR EL ARTE Y LA ESCULTURA A TRAVÉS DE COMPETENCIAS FILOSÓFICAS

Juan Morales Giménez
jmo.gimenez@gmail.com

Universidad de Granada, España

Resumen

La filosofía práctica desarrolla competencias propias relacionadas con habilidades del pensamiento y procesos cognitivos complejos. Las investigaciones educativas señalan que la enseñanza de la filosofía desde la niñez hasta la etapa adulta tiene efectos positivos en la inteligencia. A través de la metodología de la comunidad de investigación podemos aplicar la filosofía práctica en su dimensión creativa a ámbitos diversos de análisis, como lo es la escultura. Con el fin de investigar la práctica filosófica y que este documento sea práctico en sí mismo se proponen tres dinámicas concretas y reproductibles que sirvan de instrumento pedagógico.

Palabras clave

Competencias, filosofía práctica, habilidades del pensamiento, comunidad de investigación, creatividad.

1. INTRODUCCIÓN: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA FILOSOFÍA PRÁCTICA EN EL AULA

El análisis de las demandas actual de la sociedad, tan cambiante y licuada (Bauman, 2008), exige formas creativas para dar respuesta a los problemas contemporáneos. La filosofía práctica constituye una disciplina útil para identificar y resolver problemas de la vida cotidiana, además de ofrecer un proceder concreto basado en competencia filosófica y evidenciada en habilidades del pensamiento.

Empleando la metodología de la comunidad de investigación propuesta por Matthew Lipman y Sharp, se confecciona un espacio filosófico, como laboratorio creativo, en donde podemos aplicar la filosofía práctica a materias integradas y realizar una investigación estética que aborde la preguntas sobre la belleza, el autor, la creación, qué es un obra de arte, etc. donde en este caso tomaremos la creatividad a través de la escultura, el diseño y el arte.

Para analizar la validez de lo propuesto, hemos de diferenciar en cuanto a la filosofía y su didáctica antes dos tipos de investigaciones a realizar (García, 2007):

En primer lugar, la investigación filosófica en el aula, basada en proponer cuidadosas argumentaciones que cuestionan los presupuestos de partida y la clarificación profunda de los conceptos. Es necesaria, pero limitada para validar el trabajo profesional y presencia en el currículo. Esta se remonta a la tradición propiamente filosófica (Sáez, 2001), pudiendo ser mayéutica, fenomenológica, analítica o hermenéutica. Su ejecución metódica es la que denominamos como práctica filosófica.

En segundo lugar, una investigación educativa sobre la práctica filosófica. Basada en una investigación-acción en el aula y el proceder en las ciencias sociales preguntándonos si ¿se está haciendo realmente filosofía en una clase de filosofía? Ahonda en la cultura de la evaluación en torno a qué, cómo, quién y para qué evalúo (Kemmis, 1988).

Actualmente, el impacto positivo de la filosofía práctica en la enseñanza es manifiesto en los estudios y sus datos. (Cebas y García, 2004). Y para validar estos, se realizan meta-análisis sobre los logros en la aplicación del programa en el desarrollo cognitivo y la psicología de la personalidad (Colom, 2005). Lipman y Sharp (Lipman, 1992) incluyen en su práctica filosófica toda esta dimensión didáctica, pues reclama la exigencia "de la filosofía como un elemento de entidad propia en el seno del currículum (…) que en cada una de las áreas se incluya el diálogo filosófico como un pilar de su tratamiento filosófico" (García, 2006), dotando al aprendizaje dialógico, el cual es propio de la tradición filosófica, en un potente instrumento creativo que pueda puede instalarse en cualquier área y funcionar a nivel transcurricular.

Según las evaluaciones de eficacia "los resultados obtenidos en clase pueden depender en gran medida de la habilidad del profesor" (Nickerson, 1987, p. 329). Por ello, la figura del profesor, del dinamizador o del modelo filósofo sea una figura capacitada y un investigador de su práctica y de sus resultados. Como menciona García Moriyón (2007):

> Invitamos de ese modo a profesores y alumnos a que analicen con rigor qué es lo que exactamente ocurre en el aula cuando están haciendo filosofía con la intención de que eso les proporcione una comprensión más profunda de su actividad y les ayude a introducir las mejoras oportunas.

Se persigue que la práctica filosófica se convierta en un método de investigación empleando los procedimientos de las ciencias sociales, complementando así la investigación filosófica y científico-educativa.

Por ello mismo se proponen aquí tres dinámicas y talleres replicables por cualquier equipo de trabajo e investigación.

2. LA PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA PARA INVESTIGAR EL ARTE.

Para investigar este arte hemos de concretar el método que usaremos: la filosofía práctica. Esta consiste en ejercicios que desafían el pensamiento buscando ser más consciente de las propias posibilidades y de otros esquemas de funcionamiento mental. . (Brenifier, 2012. P.27).

Como método de investigación de la creatividad entendemos que "un ciudadano será creativo si desarrolla sus posturas éticas consecuentes, habilidades para la convivencia y el buen pensar, además de buscar el conocimiento crítico de la realidad para colaborar en su transformación". (Sátiro, 2012. P.38). En este sentido, buscamos investigar la creatividad mediante la escultura, por lo que partiremos del pensamiento creativo para conectar el pensamiento crítico y cuidadoso (Lipman, 1998). Esto equilibra tres fuerzas: estética, lógica, y la ética "para examinar autocorrectivamente las diversas maneras de crear, decir y hacer" (Lipman, 1992. P. 336).

Pero, para investigar artísticamente aplicando la filosofía hemos de superar tres preguntas: ¿Qué capacidades son necesarias para practicar la filosofía? que respondemos con la competencia filosófica y las habilidades del pensamiento; ¿Qué espacio filosófico se puede construir? Que responderemos con pautas metodológicas propias de a didáctica de la filosofía; y finalmente, ¿Cómo investigaremos filosóficamente el arte? Donde abordaremos orientaciones sobre el juego de la mirada.

No pretendo ahondar en cada una de estas partes, ya que no procede en este artículo, sólo mostrar su necesidad y coherencia y su conexión con las tres sesiones prácticas relatadas.

2.1. LA COMPETENCIA FILOSÓFICA.

En primer lugar hemos de alertar sobre el talón de Aquiles de la educación.: La formación de los maestros/as. Este es el ingrediente de éxito según Lipman (1992), pues sin una actitud competente no es posible desarrollar la competencia. En esta línea el docente filósofo es un modelo de pensador que emplea la caja de herramientas filosófica. Aquel que enseña a practicar, ha de ser un práctico.

Pero ¿qué es la caja de herramientas del filósofo? Según Wittgenstein "el lenguaje es nuestra caja de herramientas". Entendamos que la importancia de este en la práctica filosófica es nuclear, pues exige actitudes y requisitos específicos sin perder nunca el objetivo: enseñar y aprender a pensar a través del uso del lenguaje. El lenguaje hace al pensamiento y a su vez, el pensamiento al lenguaje, como decía G. Guillaume, "el pensamiento hace al lenguaje haciéndose por el pensamiento" (Lipman, 1992).

Según Óscar Brenifier (2006 P.110 – 153) "la filosofía en la escuela primaria no es una asignatura, sino un modelo de trabajo competencial que se incorpora en la práctica del lenguaje y la argumentación". Esta competencia, o suma de competencias, ya sean de origen intelectual, psicológico o social, son manifiestas en unas habilidades del pensamiento. Estos procesos cognitivos ponen en forma la musculatura filosófica y desarrollan la virtud del oído filosófico propio del perpetuo interrogador convirtiéndolo en un deporte de equipo que recorre tres operaciones cíclicas: la identificación, la crítica y la conceptualización. (Brenifier 2012. P.27)

Las habilidades del pensamiento, son un elemento esencial en el enfoque FPN, que hemos de tener presentes al programar y diseñar nuestras sesiones, además de sugerirnos indicadores para preparar rúbricas de seguimiento. Aunando aportaciones de distintas fuentes (Sátiro, 2006; García Moriyón, 2007; Brenifier, 2012), se ofrece aquí una esta *caja de habilidades* que son propias de la práctica filosofía:

Tabla 1: Caja de habilidades del pensamiento.

ENSEÑAR A PENSAR	COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN	APRENDER A PENSAR	
ORQUESTISTA DINAMIZADOR. – ROL DEL DOCENTE PENSADOR.	CÍRCULO DIALÓGICO. MODELO DE ESPACIO VIVENCIAL[43]	APRENDIZ DE FILÓSOFO – ROL ALUMNO PENSADOR	
1. Animar a Razonar: **2.** Desafiar. Disparar perplejidad. **3.** Animar al diálogo entre alumnos/as **4.** Plantear preguntas para avanzar. **5.** Plantear preguntas con ritmo para que diálogo no cese. **6.** Determinar cetros de interés importantes para los alumnos/as **7.** Seguir el interés de los niños. **8.** Falibilidad (Actitud Doble No-Saber) **9.** No dar impresión de que se busca una respuesta **10.** No concluir con carácter definitivo. **11.** No manipular. **12.** No moralizar. **13.** Bloquear los monólogos no pertinentes.	Canjear. Intersubjetividades. Trabajar. Ángulos diferentes. Colaborar. Negociar-pactar. Tomar Decisiones. Ayudarse mediante la contradicción. Focalización	P.1. Observar. P.2. Escuchar Atentamente P.3. Saborear/degustar. P.4. Oler. P.5. Tocar. P.6. Percibir movimientos (cinestesia) P.7. Conectar sensaciones (sinestesia)	PERCEPCIÓN
		I.1. Adivinar I.2. Averiguar (Deseo de indagar y profundizar). I.3. Formular pregunta. I.4. Formular Hipótesis. I.5. Buscar y descubrir alternativas. I.6. Seleccionar posibilidades. I.7. Imaginar.	INVESTIGACIÓN

[43] Estas corresponderían a las reglas del juego del diálogo filosófico, las cuales se recomienda aplicar antes de las sesiones hasta consolidar la comunidad.

14. Animar a dar razones. **15.** Animar a evaluar razones. **16.** Animar a descubrir sobrentendidos. **17.** Animar a ver perspectivas. **18.** Animar al compromiso. **19.** Animar a seguir buscando. **20.** Animar a construir con la ayuda de las ideas de otros (Co-construcción). **21.** Animar a despejar una temática. **22.** Animar a dar criterios. **23.** Animar a definir. **24.** Animar a considerar consecuencias. **25.** Animar a relacionar la filosofía y las demás disciplinas.	No desviar temas No interrumpir No monopolizar. No eternizar No repetir lo ya superado. Aprender a levantar la mano	C.1. Conceptualizar y (re)definir. C.2. Clarificar y reducir la ambigüedad. C.3. Matizar. C.4. Generalizar. C.5. Dar ejemplos para ilustrar. C.6. Dar contraejemplos. C.7. Comparar-contrastar C.8. Establecer semejanza y diferencia. C.9. Agrupar y clasificar. C.10. Seriar.	CONCEPTUALIZACIÓN
26. Animar a sensibilizarse al contexto. **27.** Animar a la autocorrección. **28.** Animar el razonamiento creativo. **29.** Iniciar en los instrumentos de la comunidad de investigación. **30.** Pedir ejemplos y contraejemplos **31.** Contradecir para avanzar. **32.** Buscar alternativa para avanzar. **33.** Ayudar puntos de Vista. **34.** Reformular (traducir). **35.** Definir y Explicar nueva palabra **36.** Resumir para avanzar. **37.** Solicitar aclaración o justificación. **38.** Convertir en pregunta la no-pregunta o las dicotomías. **39.** Problematizar: Convertir la dificultad en un objeto manipulable de reflexión.	Lo que dices eres. Aprender a pesar las palabras Implicarse en la votación grupal Ignorancia simétrica Oído filosófico Escucha atenta Retener pregunta No buscar conclusión definitiva	R.1. Buscar y dar razones (Emitir juicios). R.2. Razonar mediante inferencias. R.3. Razonar analógicamente R.4. Razonar hipotéticamente R.5. Identificar consecuencias. R.6. Razonar premisas y presupuestos iniciales. R.7. Relacionar causas- efectos. R.8. Relacionar parte-todo. R.9. Relacionar medio-fin. R.10. Establecer criterios.	RAZONAMIENTO
40. Detonar el pensamiento mediante “disparadores” (materiales, guías de discurso, cajas de preguntas, mapas de pensamiento). **41.** Identificar el no-razonar o las respuestas deterministas cerradas. **42.** Relanzar pregunta (Metapreguntar)	Ayudar a alguien sólo si lo solicita.	T.1. Narrar y describir. T.2. Interpretar y traducir lenguajes. T.3. Improvisar (Fluidez espontánea). T.4. Traduc.metafórica: Traducir varios lenguajes entre sí. T.5. Resumir y sintetizar.	TRADUCCIÓN
		M.1. Recordar. M.2. Autoexamen (individual y colectiva). M.3. Metacrítica. (Razonar la razón). M.4. Reorganización. M.5. Atender al metapensar (Autobservación sobre las habilidades del pensamiento empleadas en la enseñanza-aprendizaje del pensar).	METACOGNICIÓN.

RE.1. Intrapersonal: Relación de cada persona consigo misma. RE.2. Interpersonal: Relación de reglas y espacio que una persona mantiene con otra. RE.3. Ciudadano: Relaciones colectivas de carácter social y político. RE.4. Intercultural: Relaciones de clases, género, etnias entre cultura o individuos de diversas culturas. RE.5. Ecológico: Relación con el medio ambiente natural y civilizado, tomando el mundo como hogar.	RELACIÓN ÉTICA	EE.1. Contextualizar (tener en cuenta la circunstancia). EE.2. Empatizar y respetar (percibir al otro rostro y ponerse en su lugar). EE.3. Autoconocimiento: Percibir el propio Yo. EE.4. Imaginación Ética: Proyectar un Yo/Mundo ideal. EE.5. Evaluar intencionalidades. EE.6. Gestionar reglas (respetar, criticar y crear).	EMOCIÓN ÉTICA	ÉTICAS

Fuente: (Sátiro, 2006; García, 2011; Brenifier, 2012) y elaboración propia.

2.2. ELEMENTOS METODOLÓGICOS PARA CREAR UN ESPACIO FILOSÓFICO.

Para construir espacios filosófica se propone el armazón práctico de la metodología diseñada curricularmente por Lipman (1992) denominado como Filosofía para Niños (FpN). Designado como un programa talentoso y considerado como uno de los tres programas que desarrolla la sabiduría (García, 2011. Pp. 59-60). Según indica Simon "los datos indican que el programa es válido, y el grado de mejora en las habilidades del pensamiento" (Nickerson, 1987. P. 327), convirtiéndose en un sencillo mapa de habilidades y motor de la competencia filosófica, ofrecer un instrumento de trabajo eficaz para el desarrollo cognitivo y la creatividad ética desde cualquier edad (García, 2002), A continuación esbozo livianamente los engranajes más representativos del enfoque FPN (Lipman, 1992: García-Moriyón, 2006), muchos de ellos en común con otras prácticas filosóficas.

2.2.1. Comunidad de investigación

Constituye el modelo de espacio vivencial. Sus habilidades consolidan una industria intelectual sustentada en la técnica filosófica más antigua de todas: el diálogo. Es un grupo humano, que desarrolla habilidades propias para la toma de decisiones democráticas, cuya finalidad es la investigación dialógica entre iguales.

2.2.2. Orquestación creativa de preguntas

La pregunta es la herramienta principal. Según Claude- Lévi-Strauss, "sabio no es quien proporciona las respuestas verdaderas, sino quien formula las preguntas verdaderas". La pregunta es una condición que posibilita el saber (Freire, 2013), donde las respuestas no son definitivas sino matronas de nuevas pregunta, constituyendo una relación dialéctica.

2.2.3 Falibilidad: Elogio a la ignorancia.

"Yo solo sé que no se nada", citó el tábano ateniense. Este es el principio de falibilidad y se fundamenta en la ignorancia simétrica o ignorancia positiva, que permite la inclusión de todas las voces .Decir que sabemos todo es la mayor prueba de ignorancia, pero si reconocemos incompletos y que aún nos quedan cosas por conocer, estamos humildemente abiertos a los demás.

2.2.4 El rol socrático.

Muere la figura tradicional del docente para dar lugar a otro rol: el maestro de orquesta. El docente no se diluye, sino que cambia de rol. Al entrar en este espacio se vuelve falible, y por lo tanto ya no es una figura de autoridad dogmática , sino que es un modelo de un interrogador hábil, un mediador mayeútico, que está desposeído de la verdad, "invitando al niño a razonar en lugar de tener razón" (Brenifier, 2012. P. 19). El centro de la comunidad es la voz de los participantes. Polya menciona que aquello que "el profesor dice en clase no carece de importancia, pero lo que los alumnos piensan es mil veces más importante. Las ideas deben nacer en la mente de los alumnos y el profesor sólo debe actuar como una comadrona" (Nickerson, Perkins, Smith, 1987. Pp. 322).

2.2.5. La evaluación reflexiva: figuroanalogía

Sin avaluaciones, no hay evoluciones, Y para evolucionar, ¿Por qué no convertir la evaluación en un momento creativo y lúdico? (Andrés y otros, 2006). Para ello se emplea la figuroanalogía como experiencia estética, potenciadora del pensamiento metafórico al comparar símbolos culturales**.** Pone el acento en que la evaluación de la sesión es un espacio central de protagonismo, creatividad y regulación de la comunidad, pues como decía Sócrates: "una vida sin examen no merece la pena ser vivida".

2.3. EL JUEGO DE LA MIRADA: OBSERVAR LA ESCULTURA

Acotamos nuestra exploración al pensamiento creativo a través de la escultura. Como forma de dar funcionamiento a las habilidades de percepción y traducción descritas, ofrecemos el juego de la mirada, que supone colocarnos ante la escultura con visión estética. Nos permite enfocar la mirada, en un doble criterio de calidad y cantidad, yendo desde una mirada panorámica, a una mirada zoom en detalle. Con afán de devolverle a la belleza una preocupación en el mundo del arte actual, ampliar los criterios de juego tenemos en cuenta diversas formas de acceder y mirar la belleza (Paal, 2004):

- Belleza pitagórica, basada en la armonía matemática del objeto, sus proporciones, y el lenguaje universal de la naturaleza. Hay integridad y perfección en la suma armoniosa de sus partes.
- Belleza sensible, basada en el ánimo y manifiesta en el gusto espontaneo y placer sin mediación conceptual. Surge un apetito cognoscitivo por aquello que nos agrada.
- Belleza como pensar entre el sujeto y el objeto, basada en el pensamiento íntimo, conocimiento y pertenencia relacional entre estos dos.
- Belleza como creatividad humana, basada en acciones inspiradoras que relacionan la belleza y la bondad y hacen de la propia vida una obra de arte. El ser humano resplandece por su imaginación creadora, se supera y nace en el espíritu absoluto hegeliano.

El juego permite un desdoble, mirar la obra escultórica como forma de mirarnos a nosotros y la relación con los demás, constituyendo un juego perspectivismo entre el autor y el espectador, considerando el arte como una constelación de *obras de sentido (Barthes,*

*2002).*Para jugar se sugieren a los participantes una serie de pasos para entrar en la obra, así como una guía de discusión posterior, con aplicabilidad a las tres sesiones ofrecidas en este artículo. El juego de la mirada quedaría así:

1. Dar descripción sensitiva: ¿Qué percibo de mis cinco sentidos? Descripción del olor, sabor, tacto, el oído y por último la vista, ya que la vista ciega a los demás sentidos. Cuando entremos en la vista hemos de hacer varios barridos nombrando lo que se ve de izquierda a derecha, de arriba abajo, de cerca de lejos
2. Dar emoción: ¿Qué emociones y qué siento? ¿Qué emociones y sentimientos percibo en los demás?
3. Dar visión sinestésica: Vincular emociones y sentidos, por ejemplo, color chillón o voz dulce.
4. Dar descripción analítica: ¿cómo ha sido su realización? ¿cómo ha afectado la técnica usada? Por ejemplo si es esculpir (eliminar lo que sobra) o modelar (añadir materia) ¿A qué distancia y altura se coloca la escultura? ¿Y su posición?

Los orquestitas se caracterizan por ser cuestionadores talentosos, pero estos no se encuentran desnudos, sino que siempre han de programar previamente una guía de discusión para no quedarse sin armamentística en mitad de la sesión, para focalizar un momento donde la discusión llegue a un callejón sin salida o para recuperar el ritmo e intensidad, aspecto que es elementar en la tensión creativa de la práctica filosófica. Como parte del juego de la mirada y para trabajar la creatividad artística proponemos esta **guía de discusión para pensar la escultura**[44]:

- Espacio: ¿Qué es el espacio? ¿Un museo es un espacio? ¿Qué es un museo? ¿Esta habitación podría ser un museo? ¿Es necesario que haya una escultura para que esta habitación sea un museo? ¿Todo un museo podría ser una escultura? ¿Si la obra no está en un museo se le puede considerar arte?
- Lo lleno y lo vacío: ¿Cómo se relaciona la escultura en el espacio? ¿Qué relación hay entre lo lleno y lo vacío? ¿La escultura tiene más sentido en lo lleno o lo vacío? ¿Puede existir un lleno si no hay vacío? ¿Qué relación existe entre el espacio y la materia? ¿La escultura nos proporciona conocimiento sobre el espacio y el tiempo?
- Arte: ¿Qué es una obra de arte? ¿La escultura es una obra de arte? ¿La escultura representa la realidad? ¿Crees que la escultura: reproducen la realidad; la inventan; la recrean; van más allá de la realidad? ¿La escultura refleja la realidad mejor que la pintura? ¿Y mejor que la fotografía?
- Escultura: ¿qué es una escultura? ¿Un cuadro es como una escultura? ¿Qué intenta representar? ¿Crees que de otra forma lo hubiese expresado mejor? ¿Existe una única interpretación de la obra o hay varias? ¿Representa algo concreto o algo abstracto? ¿Expresa algún sentimiento?
- Belleza: ¿Es una obra bella? ¿Pretende ser bella? ¿Puede ser bello algo feo? ¿Ser bello es lo mismo que ser bonito?
- Creatividad: ¿En qué nos basamos para decir que una persona es creativa?
- Autor y espectador: ¿Qué papel tiene el autor? ¿El autor trata de transmitirnos algo? ¿qué papel tiene el espectador ente la obra? ¿Qué interpretan la mayoría de los espectadores? ¿Hay alguna transformación en el lector de la obra? ¿Existe alguna escultura que no quiera decir nada?

---

[44] Muchas de las preguntas aportadas han sido recopiladas de la formación vivida por el Centro de Filosofía para Niños/as de Madrid en sus visitas al Museo Nacional de Arte Reina Sofía.

- Función sociopolítica: ¿Qué diferencias hay entre unas y otras obras? ¿Tiene función social la obra? ¿La obra nos ayuda a entender algún suceso? ¿Contribuye a la transformación social?

3. PENSAR LA ESCULTURA: DINÁMICAS PARA HACER DEL AULA UNA OBRA DE ARTE.

La mejor manera de ser práctico es presentar un material preparado para usarse, por ello se muestran aquí tres dinámicas a modo de ejemplo de cómo trabajar la escultura a través de habilidades filosóficas. Insisto en que las dinámicas expuestas cada dinamizador, como creativo, debe de adaptarlas. En este aspecto, programar es ser un artista, un escultor pedagógico.

Previamente, hemos de dedicar unos minutos a explicar a los participantes ciertos aspectos para introducirlos en un espacio filosófico como las normas del diálogo, la importancia de usar la **cinesofía como disparador**[45], y la asignación de roles metacognitivos como sombrero verde fértil, basado en la técnica de De Bono (1995), que tiene la misión de evaluar la creatividad, el movimiento, y si se han aportado nuevas ideas.

3.1. DEMIURGO Y SU ESPECTADOR: LA MIRADA DEL AUTOR CONTRA LA MIRADA DEL LECTOR[46].

- Finalidad: Indagar la diferencia entre la intención de los autores y lo que los espectadores perciben. Se busca la investigación estética trabajando diversos puntos de vista y la interpretación postmoderna del arte.
- Temáticas: Creatividad /Arte /belleza /Escultura /Autor/ Espectador/
- Tiempo estimado: Dos horas.
- Materiales: Objetos ordinarios y de reciclado, así como algo de papel de periódico, algo de cartón, un trozo de alambre, unos tornillos, cerillas…
- Habilidades del pensamiento: Observar, formular pregunta, conceptualizar, relacionar partes-todo, traducción metafórica…etc.

1. Introducción con cinesofía.

Observamos el fragmento: La mirada del artista. (Trueba, F. 2012)

Se expresa la consigna: Crear una pregunta de reflexión personal.

---

[45] Sigue la estela de la investigación doctoral "Cinesofía en el aula: la competencia filosófica a través del cine en ed. primaria".

[46] Algunos rasgos se inspiran en la propuesta de Josef Albers a sus alumnos/as de diseño en la Bauhaus, y que aparece en Investigación Histórica. Manual para la enseñanza de la historia de la filosofía (García Moriyón y otros, 1995).



Figura 1. El Artista y la Modelo. (Trueba, F. 2012). Captura de fotograma

2. Conceptualizar: Escribir un concepto en un papel.

Se expresa la consigna:

- Primero, escribir en un papel un concepto que remita a la filosofía (amor, libertad, miedo, paz, muerte…etc.)
- Segundo, consensuar trabajo artístico en grupo.

En grupos de 4 se juntan, comparten sus conceptos y entablan relaciones y diferencias. Establecen como armonizar el concepto en otro más grande, o uno compuesto, o derivado, o frase, o idea nueva.

3. Demiurgo colectivo - Construir una propia escultura.

Cada grupo de 4 construye una escultura intentando reflectar el concepto acordado antes. Ante esto se ofrece el paquete de materiales:

- Se ofrece por grupos material ecológico y reciclado: corchos, cartón, cilindros de cartón, cajas u objetos de desecho poliédricos, botellas vacías, papel de periódico, tacos de madera, hilo, alambre flexible, palillos, botones, arcilla o plastilina de escultor , bloques de madera o bloques multibase, plastilina de escultor, tornillos, así como cualquier material que bajo juicio sea útil.
- Se ofrece un material común en el centro: , lápices, rotuladores, moldes y troqueles, cinta aislante, tijeras, estinques pequeños o cubiertos de plástico, escápula, pegamentos y colas, así como cualquier material que bajo juicio sea útil.
- Se expresa la consigna:

    - La obra debe contener las preguntas de todos los participantes, ya sea de forma escrita o en otras formas creativa que necesiten los autores. Así mismo los grupos pueden concretar sus diversas preguntas en una pregunta más general si lo consideran juicioso.

- Se sugiere que puede usarse todo el espacio y todos los objetos disponibles en la sala y que a priori parece común, por ejemplo una silla.
- Todo detalle es importante, incluso donde se coloca la obra en la sala.

4. Críticos de arte – La sala se convierte en un micro-museo y los participantes pasean por la sala convirtiéndose en espectadores de las demás obras. Interpretación de los sentidos: Ahora se colocan no como escultores sino como interpretadores de las obras de los compañeros.

- Abordan dos preguntas esenciales:
- Interpretar desde el **juego de la mirada**[47]: Interpretar des la vista, oído, gusto y los sentidos. ¿Qué quiere decir el autor? ¿Qué interpreta el espectador?
- Una alternativa aquí, es dar la opción de que los grupos que leen las obras generen una integración o añadido en la obra que se analiza, creándose la figura del espectoautor. Este aspecto permite trabajar numerosas preguntas como ¿cuándo acaba la acción del autor? ¿qué papel toma la obra cuando esta llega al público? ¿en qué medida un espectador se puede apropiar de una obra?
-

5. Los críticos titulan: Inventar un título.
Se expresa la consigna:

- Inventar un título posible a esa obra, con una crítica artística subyacente.

6. Círculo socrático – Diálogo filosófico en comunidad de investigación

Objetivo principal de la discusión: Diferencias entre la intención de los autores y lo que los espectadores perciben. Para ello el dinamizador se puede apoyar en la guía de discusión.

6.1. Se parte de las preguntas escritas en las obras. Los participantes escogen turnos, o se anotan las diversas preguntas en una pizarra o soporte con el nombre del grupo o autor de la pregunta entre paréntesis.

7. Evaluación creativa figuroanalógica: Esculturas en imágenes.

¿Cómo jugar a la evaluación? A los participantes de les muestran las fotografías de diversas esculturas, y se les recomienda que seleccionen una de ellas o rasgos de estas para señalar indicadores específicos a la sesión. Hay sesiones donde es conveniente seleccionar un indicador específico para ahondar Aquí se aportan unos generales aplicables a la mayoría de las sesiones que dispongamos programar.

[47] Proceder según lo explicado antes en el Juego de la Mirada y su guía de discusión...

Tabla 2. Fotografías para la evaluar analógicamente.

Rodin. (1881 y 1882). El pensador. París: Museo Rodin	*Bernini, L. (1622-1625) Apolo y Dafne. Roma: Galería Borghese*	*Falconet. (1763) .Pigmalión y Galatea. París: Louvre.*	*Douchamp, M. (1917). La fuente. Original extraviado.*	*Sawaya, N. (2006). Yellow. Miami: Avant Gallery.*

Fuente: Varios Autores

Se proponen estos indicadores para evaluar la práctica en diversas dimensiones como la temática, profundidad, la participación y conducta de la comunidad, la actuación del dinamizador, si se han cumplido las reglas del juego, la satisfacción del proceso de cambio, detallar momentos puntuales, así como dificultades y propuestas de mejora

Tabla 3. Indicadores generales que orientan la evaluación figuroanalógica

GUSTAR	- Me ha gustado la sesión. / No me ha gustado.
SENTIR	- Me he sentido mal. / Me he sentido bien.
SABER	- Me gustaría saber más. /Considero que falta profundidad.
IMPLICACIÓN DEL GRUPO	- Me he implicado/no me he implicado. - Implicación de la comunidad - Implicación del animador.
UTILIDAD	- Te ha parecido útil/inútil - Te ha producido algún cambio.
PROBLEMAS Y PROPUESTAS DE MEJORA	- Hemos tenido problemas en... - El ritmo ha sido lento... - Ante este aspecto metodológico podría hacerse… - Una solución sería…
COMPETENCIAL	- He analizado el uso de las habilidades

Fuente: Elaboración propia

Se expresa la consigna:

- Cada grupo evalúa la sesión empleando y señalando elementos de las imágenes o una en particular, vinculando indicadores.
- Una vez evaluado, uno de los participantes en laza su obra a todas las demás obras mediante un cordel, cuerda, elástico, cadena, retal o banda de papel, con el fin de conectarlas todas y crear una única obra colectiva.
- Enriqueciendo este aspecto, se ofrece una opción alternativa cuya consigna es:

- Fíjate en los objetos y herramientas empleadas en construir tu escultura. Asocia la evaluación a alguno de los objetos empleados en la construcción de la escultura, por ejemplo el tornillo, la cuerda, etc.

8. Cinesofía de despedida.

Observar fragmento: Mirar la belleza: Vida bajo las cosas. (Mendes, S. 1999)

Se expresa la consigna: Crea una pregunta de despedida y regálasela a un compañero. Damos las gracias, un plauso y nos damos un abrazo.



Figura 2. American Beauty. (Mendes, S. 1999) Captura de fotograma.

3.2. ESCULPIR EL PROPIO SER[48]: DAR UN GÉNESIS.

Finalidad: Producción estética intentando dar forma al ser como acto de definición creadora empleando la papiroflexia.

Tiempo estimado: 2 horas.

Temáticas: Creatividad/ creador/ armonía/ escultura/ ser-nada/ yo-otro/ origen

Materiales[49]: 1 Folio de papel y las pertenencias que se lleven en los bolsillos.

Habilidades del pensamiento principales: Definir, concretar, clarificar, crear preguntas, conectar sensaciones, etc.

---

[48] La idea inicial y nombre se inspiran en un taller de Óscar Brenifier, director del IPP (Instituto de Prácticas Filosóficas). Es ingente su obra en torno a la práctica con adultos, niños/as, y la solución de problemas personales a través de consultas filosóficas. Para saber sobre su práctica: http://www.pratiques-philosophiques.fr/?lang=es

[49] Indicar que otra alternativa a nivel de materiales, sería usar arcilla en lugar de un folio.

1. Introducción con performance: Génesis del mejor de los mundos posibles. Un participante hace una simulación del Big-bag como creación cósmica con un papel: Toma un folio blanco bien extendido, y lo arruga hasta quedar en una bola de papel muy comprimida. A continuación lo vuelve abrir lentamente como símbolo de la creación de un universo en expansión.

2. Arquitecto del ser: Construir un objeto improvisado que refleje tu ser con el único recurso que un folio de papel en blanco

   Se expresa la consigna:

En cinco minutos, y ante un folio de papel, moldéalo u otórgale la forma que consideres oportuna como acto de representar tu propio ser. Hay Cada movimiento es valioso.

3. Propuesta de cinesofía. Contemplar al ser.
   Tras el tiempo correspondiente, la obra o creación se coloca delante de su creador y toma un carácter de exhibición.
   Observamos el fragmento: Contemplar al ser creado. (Maillo, K. 2011)



Figura 3. Eva. (Maillo, K. 2011) Captura de fotograma.

Se expresa la consigna: En dos minutos se anota una observación de la obra creada dando solo un concepto.

4. El piropo del ser - Los participantes ofrecen un "piropo" sobre el cómo es visto al ser en la obra de un compañero. A modo de ejemplo se puede seguir esta fórmula: "Yo, (nombre del participante), percibo que el ser de esta obra es…"

   Se expresa la consigna: Fíjate en el ser creado por un compañero y regálale un piropo.

5. Círculo socrático - Diálogo filosófico en comunidad de investigación

Objetivo central: Reflexionar sobre la experiencia catártica en relación al ser, al sujeto, el objeto creado y su pensamiento. Algunas preguntas disparadoras sería: ¿Qué relación hay entre el ser y la belleza? ¿Consideras que la figura creada alberga tu ser? ¿Los objetos tienen ser? ¿El ser es una cosa? ¿El ser está limitado? ¿Podemos considerar tu creación como tu ser? ¿La forma que le has dado te describe? ¿El ser puede ser visto? ¿Tiene relación el yo con el ser? ¿Lo consideras armónico? ¿Se percibe con gusto? ¿Puedes describir tu personalidad y estado de ánimo en atención a los pasos que ha realizado para crearlo? ¿Y la de un compañero/a? ¿Se considera obra de arte?, etc.

6. Aforismo creativo del ser - Cada participante selecciona tres palabras citadas como rasgos de las creaciones presentes y elabora un aforismo a modo de definición.

Por ejemplo pueden seleccionar, tranquilidad, posibilidad, arrugar, creando un aforismo como, *El ser es la arruga que posibilita la tranquilidad.* Estos aforismos se escriben en el papel arrugado que simulaba el génesis cósmico.

Se expresa la consigna: Selecciona tres palabras empleadas en el diálogo y crea un aforismo.

7. Evaluación creativa figuroanalógica: Creaciones en los bolsillos

En esta ocasión usaremos los pequeños objetos artísticos y de diseño que los participantes llevan en los bolsillos, los cuales consideramos sus fetiches[50].

Se les pide a los participantes que vacíen los objetos que contienen en sus bolsillos como por ejemplo móviles, llaveros, muñequitos, un pañuelo arrugado, un caramelo, la cartera...etc. Estos constituyen sus fetiches artísticos. En el caso de hacerlo con niños/as y de no llevas cosas en los bolsillos se les puede pedir que los tomen de sus mochilas escolares. [51]A partir de esto se puede discutir sobre quien es el creador de esos objetos, si esos objetos tienen ser o si son obras de arte.

Enriqueciendo este aspecto, se ofrece una opción alternativa, cuya opción evaluativa es emplear pequeños muñequitos de juguete, por ejemplo: un playmobil, un personaje de lego, un indio de plástico de diferentes colores a modo de semáforo (rojo, amarillo o verde)

8. Cinesofía de despedida.

Observamos el fragmento: El creador del extraño mundo (Vinton, W. 1987):

---

[50] Esta actividad de evaluación filosófica es una adaptación de la propuesta de Félix de Castro titulada Fetiches. (Andrés, I; y otros. 2005)
[51] Para desarrollar la evaluación podemos usar los indicadores propuestos en la Tabla 2



Figura 4. Las aventuras de Mark Twain. (Vinton, W. 1987) Captura de fotograma:

> Se expresa la consigna: Crea una pregunta de despedida y regálasela a un compañero. Damos las gracias, un plauso y nos damos un abrazo.

Una opción más chocante para finalizar esta sesión, es aprovechando el contenido del video, recoger todos las esculturas de papel, y comprimirlas todas en una bola muy grande. Por un lado esto simboliza la muerte del ser, como voluntad de un creador y por otro lado una vuelta a la unidad a través de un cambio de forma. Puede inspirar nuevas sesiones sobre el génesis y fin de la creación, y sesiones sobre la muerte como las propuestas por De la Herrán (1987). De ser así en lugar de un aplauso es propicio hacer un minuto de silencio, basándonos en el silencio Wittgenstein, refiriéndonos a ese salto estético en donde las palabras no valen pues de lo que no se puede hablar es mejor callar. (García, 2012).

3.3. PIGMALIÓN Y LA ESTATUA DE UNO MISMO[52]

Finalidad: Indagar la imaginación como forma de escultura de ideas y esculpir posturas para trabajar las emociones perceptivas y la empatía.

Temáticas: Creatividad / creador /museo/ escultura / el cuerpo / idea –forma.

Tiempo estimado: Hora y media.

Materiales: Venda negra para los ojos.

Habilidades del pensamiento: Imaginar, crear preguntas,

[52] La dinámica original es sugerida por Carmen Loureiro, psicóloga experta en inteligencia emocional y comunicación positiva, cuyos talleres exploran en abundancia la relación entre la belleza y la empatía en filósofa para niños/as.

1. Introducción con cinesofía.

Observamos el fragmento: Pasear por un museo. (Sorrentino, P. 2013)

Se expresa la consigna: Crear una pregunta de reflexión personal.



Figura 5. La gran belleza. (Sorrentino, P. 2013). Captura de fotograma.

2. Viaje imaginario: Pasea un museo con la mente.

El dinamizador hace de narrador de un viaje imaginario vendando los ojos a los participantes. Se recomienda usar música de fondo tenue, por ejemplo Chopin - Nocturno Óp. 9 N. 2.

> "Imagina que estás en un edificio muy oscuro. No puedes ver nada pero sabes que se trata de un museo o galería de arte. Poco a poco la penumbra se va aclarando y comienzas a ver una estatua que se ilumina progresivamente, te acercas y descubres con sorpresa que eres tú mismo. ¿Cómo te ves? ¿De qué materia está hecha tu escultura? ¿Cuál es la expresión de su rostro? ¿Qué gesto o movimiento refleja? De alguna manera es un fiel reflejo de quién eres tú, de tu esencia. Obsérvala con plena atención y trata de fijar los detalles en tu memoria. Camina a su alrededor para verla desde distintos ángulos. Acércate más, tócala, recórrela con tus dedos… ¿Qué sensación te produce?
>
> De repente ocurre algo extraño. Al tocarla han desaparecido los límites y, no sabes cómo, ahora estás dentro de la estatua, eres tu estatua. ¿Cómo te sientes ahora? ¿Estás cómodo en esa postura o te gustaría cambiarla? ¿Qué emoción predomina en tu estado de ánimo? ¿Oyes?...La sala se ha ido llenando de personas que se acercan a ti, te miran, te rozan con dedos levísimos y hacen comentarios… ¿Qué dicen? ¿Qué opinan de ti? ¿Te gustaría poder responder a sus palabras?
>
> Se hace tarde y la sala empieza a quedar vacía…lentamente prepárate para decir adiós a tu estatua y absorbe lo que acabas de vivir. Abre los ojos."

3. Encajar la dualidad: La mirada del otro, ¿Me dejas que te esculpa?

Se expresa la consigna:

Primero, a la mitad de los participantes se les pide que abran los ojos, y tras ello salgan de ese espacio y recorriendo la sala decidan un punto y allí tomen la postura de la estatua que acaban de imaginar.

Segundo, a la otra mitad de los participantes se les pide que abran los ojos, escojan un compañero/a que está en su pose de estatua. Hay que preguntarse si ¿La pose tomada expresa la idea que se tiene de esa persona? Tras esto la misión es modificar la postura y expresión como si este fuese una escultura de arcilla, hasta hacerla encajar con la idea que se tiene de la persona.

Tercero, Se repite la actividad intercambiando los papeles.

6 – Círculo socrático – Diálogo filosófico en comunidad de investigación

En el diálogo cada uno explica cómo se ha sentido a lo largo del proceso individual y cómo cuando la otra persona intervenía sobre su idea original. Se proponen algunas preguntas como: ¿Qué emociones han surgido? ¿Cómo nos demás nos esculpen? ¿La vida es una obra de arte? ¿Somos escultores de los demás? ¿Hay personas que son como estatuas para los demás? ¿Encaja lo que nosotros sentimos y que lo expresamos en el lenguaje corporal? ¿Cómo nos ven los demás?

7- Danza alrededor de la estatua.

Se expresa la consigna:

Primero, se forman dos círculos concéntricos. Los que están en el interior tienen los ojos cerrados y los que están en el exterior giran sobre los primeros tocando sus rostros con delicadeza dibujando con los dedos algún rasgo, por ejemplo su barbilla. Las personas en el interior, pueden intentar adivinar el nombre de quien los acaricia en ese momento susurrando su nombre.

Segundo, de repente se deja de girar y con quien coincida se baila de forma emparejada por el salón o aula. Tras dos minutos, las parejas se juntan en grupos de 4, luego en grupos de 8, luego de 16, luego todos juntos improvisan una danza donde cada cual propone un paso que los demás siguen. Se finaliza con un abrazo de grupo.

8. Evaluación creativa figuroanalógica: La pose escultural.

La asociamos esta evaluación al movimiento y la postura corporal. Los aspirantes adoptan poses de escultura en atención a indicadores como emocionalidad, satisfacción, práctica.

Una alternativa sería usar imágenes de las gárgolas de Oxford (Andrés, I; y otros. 2005. P.107.), las cuales nos muestras diversos rostros expresivos, aspecto que nos permite un mejor trabajo de las emociones sentidas durante el taller.

9. Relato para despedir la sesión: Pigmalión y Galatea

Se expresa la consigna: Crea una pregunta de despedida y regálasela a un compañero. Damos las gracias, un plauso y nos damos un abrazo.

4. CONCLUSIONES

Las sesiones planteadas tienen un eminente carácter práctico, listas para ser llevadas a cabo y de que la filosofía tenga presencia en entornos educativos como método útil para la enseñanza de la creatividad en otras materias. La investigación educativa nos brinda datos sobre su funcionamiento y trabajo competencial, aplicable a disciplinas y áreas curriculares, donde "haría falta incorporar las ideas básicas del programa a todas las disciplinas, bien sea incluyendo en todas ellas al momento de la reflexión filosófica."(García, 2013). Como propuestas reproductibles y practicables se orienta a que sean investigados sus resultados educativos en las aulas, pues "la filosofía ocupará el corazón del currículum solo cuando haya demostrado a los educadores que ese es su sitio" (Lipman, 1992. P. 28).

En la búsqueda de una filosofía práctica en el aula, ya sea investigando la creatividad u otras dimensiones, se instiga que este documento sea práctico en sí mismo para los docentes y su formación, los cuales son la piedra angular de todo cambio y mejora educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, I., y otros (2005): *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela.* Barcelona: Eunmo Octaedro.

Barthes, R. (2002): El susurro y el lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona. Gedisa.

Brenifier, O. (2011). Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica. Valencia: Ed. Diálogo.

Brenifier, O. (2012). La práctica de la filosofía en la escuela primaria. Valencia: Diálogo.

Cebas, E., y García, F. (2004). *Research on Philosophy for Children.* Recuperado de http://cehs.montclair.edu./academic/iapc/research.shtml

Colom, R., García, L., Rebollo, I. (2005) "Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis" en: *Thinking*, vol. 17 n. 4.

Danto, A. (1999): Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

De Bono, E. (1995). *Seis sombreros para pensar.* Madrid: Piadós.

De la Herrán, A; Cortina, M. (2006). La muerte y su didáctica: manual para Educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: Ed. Universitas, S.A.

Freire, P y Faundez, A. (2013) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistente. Buenos Aires: S.XXI

García Moriyón y otros (1995): Investigación Histórica. Manual para la enseñanza de la historia de la filosofía: Manual para acompañar a "Luces y sombras". Madrid: Ed. La Torre. P.291-293.

García, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía. *Episteme,* jun. Vol. 27, no.1, p.41-58. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242007000100003&lng=es&nrm=iso

García, F., y otros (2002*). La estimulación de la inteligencia*, Madrid: Ediciones De la Torre.

García-Moriyón, F. (2006). La necesidad del diálogo filosófico en todas las materias. Seminario internacional: *Estrategias de pensamiento en el aula.* Gijón, septiembre. Recuperado de: http://centrodefilosofiaparaninos.blogspot.com.es/2013/01/la-necesidad-del-dialogo-filosofico-en.html

García-Moriyón, F. (2011). Filosofía para niños: Genealogía de un proyecto. *Haser.* Revista internacional de Filosofía Aplicada, nº2.

García-Moriyón, F. y Seiz, R. (2013). *Breve historia de fpn en España. Félix García Moriyón entrevistado por David Seiz Rodrigo.* Martes, 29 de enero de 2013 Recuperado d de http://centrodefilosofiaparaninos.blogspot.com.es/2013/01/entrevista-david-seiz-rodrigo.html

Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación en la acción.* Barcelona: Laertes.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y educación.* Madrid: Ediciones la Torre.

Lipman, M. Sharp, A.M., Oscanyan, F. (1992*). La filosofía en el aula.* Madrid: Ed. De la Torre.

Marina, J.A. (2009a). *La actitud filosófica como novena competencia.* Recuperado de: http://aprenderapensar.net/2009/06/03/ideas-para-pensar-filosóficamente/

Nickerson, R.S., Perkins, D., Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar.* Madrid: Paidós/MEC.P.320. 324- 327.

Paal, G. (2004). "¿Qué entender por belleza?". Mente y cerebro, 09/2004, pp. 38-42.

Sáez, L. (2001). Movimientos filosóficos actuales. Madrid: Trotta.

Sátiro, A. (2012). La comunidad de investigación como cuna de la ciudadanía creativa. CrearMundos. Nº10. Pp. 34-41.

FILMOGRAFÍA

Maíllo, Kike (Director). (2011). Eva [Film]. España: Escándalo Films / Ran Entertainment

Mendes, Sam (Director). (1999). American Beauty [Film] . EE.UU: DreamWorks Pictures

Sorrentino, P. (Director). (2013). La Gran Belleza [Film]. Italia: Canal+ - Mediaset

Trueba, Fernando. (Producer & director). (2012). Artista y la modelo [Film]. España: Producciones Cinematográficas S.A.

Vinton, Will (Director). (1987). Las aventuras de Mark Twain [Film]. EE.UU: Harbour Towns

LA CREATIVIDAD EN EL MUNDO DIGITAL: ANÁLISIS DEL MEME DESDE LA ONTOLOGÍA CRÍTICA

Bartolomé Antonio Cazorla Arévalo
ddd90@correo.ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

R. Dawkins propuso el concepto de meme como unidad mínima de trasmisión cultural como complemento al gen. Meme y gen comparten la capacidad de replicarse a sí mismo para trasmitir de un sujeto a otro un contenido, cultural o biológico. Partiendo de esta idea, se estudian las diferencias y similitudes que existen entre la propuesta de R. Dawkins y las características del meme digital. La Web 2.0 y el las nuevas herramientas de creación/difusión digitales han permitido una mayor evolución de los contenidos digitales frente a los analógicos. Los memes digitales, que se inscriben en la cultura remix, comparten los lenguajes de apropiación, simulación y referenciación que el arte de vanguardia del siglo XX, y en especial el arte posmoderno de los años 80, practicaban. A raíz de esta vinculación en los procesos creativos entre el arte del último siglo y el uso cotidiano del meme se afirma que estamos en una época del entusiasmo en donde la creatividad del usuario se ha disparado.

Palabras clave

Creatividad, meme, mundo digital, ontología crítica.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad digital y en especial las *social networks* han revolucionado la forma de comunicarnos, así como el acceso al mundo y la manera de interpretarlo. La inmediatez y la cantidad de información que recibimos a diario, tanto en imágenes como de forma escrita, han construido formas de expresión esencialmente digitales cuyo estudio resulta de especial interés si se pretende comprender qué es el mundo hoy y cómo vivimos. Por ello, no se puede ignorar la importancia e influencia que tiene la creación y difusión de memes como un producto consustancial al mundo digital. El análisis de este nuevo lenguaje digital, con la ayuda de las tesis y conceptos de la ontología crítica, nos permite evaluar la capacidad que poseen los memes como práctica creativa coherente y consustancial a la cultura digital.

Para poder dar cuenta de la naturaleza del meme en el mundo digital, primero se introducirá el origen del concepto meme en la obra *El gen egoísta* de R. Dawkins, para caracterizar desde su contraposición a qué se entiende hoy día por meme, cuando nos apartamos del campo de la genética y nos centramos en su acepción dentro de la cultura digital (Dawkins, 1993, p. 216). A partir de esta caracterización de lo que es, se pasa a insertar la idea de meme dentro de su contexto de creación y distribución, en la que resaltaremos sus cualidades estéticas mediante el análisis de sus lenguajes artísticos de apropiación, referenciación y simulación, que vincularía al meme dentro de una posible tradición artística de aura fría de la vanguardia histórica. Además, como objetivo fundamental de este artículo, se muestra especial interés en analizar la práctica/producto cultural que es el meme haciendo especial énfasis en la relación que se establece entre las herramientas digitales y la tematización de lenguajes iniciados en la tradición del arte del siglo XX. Esto permite entender el valor creativo y cultural que puede tener un meme digital al cuestionar las condiciones de posibilidad que posee un meme para que triunfe en la cultura digital. Así, este análisis de lo que es un meme no se detiene solo en una caracterización formal y genealógica de qué es un meme (que sería un análisis estético de un producto audiovisual), sino que pretende dar otro paso crítico más al mostrar la estrecha vinculación que existe entre los medios técnicos de creación/distribución digital con las condiciones de posibilidad del éxito, en términos de visibilidad, que posee un meme, siendo esto una ontología crítica del meme.

2. GENEALOGÍA DEL MEME ANALÓGICO/DIGITAL

2.1. EL MEME: UNIDAD MÍNIMA DE TRANSMISIÓN CULTURAL

El concepto meme aparece por primera vez en la obra de R. Dawkins *El gen egoísta*, respondiendo a la necesidad de la existencia de una unidad de transmisión cultural que funcione como replicador de la cultura en complementación al gen que sería la unidad de transmisión biológica. La palabra *meme* hace referencia directa a la palabra griega *mímeme* que nos situaría el concepto en relación con la memoria. Ejemplos que propone R. Dawkins (1993) de lo que es un meme son: "tonadas o sones, ideas, consignas, modas en cuanto a vestimenta, formas de fabricar vasijas o de construir" (p. 218). El proceso por el que se transmiten los memes es la imitación, entendida esta en un sentido amplio. Así, defiende R. Dawkins que si una idea se hace popular, se transmite de unos a otros y se podría decir que esta idea se ha contagiado y pasa de un cerebro a otro. Concretamente la redundancia del meme se desarrolla en la capacidad de escritura, habla y, siguiendo a G. Lakoff y M. Johnson (1980, pp. 194), de metaforización del ser humano, cuando estos últimos desarrollan sus tesis sobre la capacidad de la metáfora para crear semejanza en el significado de experiencias concretas.

La cultura, al igual que la biología, se encuentra en un proceso de continua evolución, como ocurre en el caso del lenguaje. Siguiendo la terminología vírica de su ensayo, R. Dawkins (1993) define el meme como una estructura viva, una "máquina de supervivencia" (p. 215), que no metafórica, que es contagiosa, con capacidad de propagación y colonización de mentes, y también con una vida útil. Hay que resaltar la capacidad de replicarse a sí mismo por imitación que posee el meme; su éxito evolutivo dependerá de su capacidad de copiarse y propagarse dentro de un sistema de selección natural. Hay tres características esenciales sobre la prosperidad de replicarse del meme respecto al gen que señala R. Dawkins (1993, pp. 220-225):

- Que la evolución cultural está subordinada esencialmente a la biológica, pero que una vez creada la unidad mínima de replicación cultural incorpora lógicas evolutivas diferentes a las biológicas. Pero al igual que los genes, el meme, puede tener diferente grado de éxito para copiarse a sí mismo en el acervo cultural.
- Al igual que en el gen, la fecundidad del meme puede ser una característica más exitosa que su longevidad.
- Respecto a la fidelidad de las copias, encontramos formas de replicación muy diferentes. El meme no tiene un índice de réplica de fidelidad alta, como sí ocurre en los genes. Además, como el sistema de copia del meme es mediante imitación, estos son fácilmente transmisibles de forma alterada, contrastando así con el "todo o nada" del gen.

R. Dawkins (1993, pp. 215) presenta, como ejemplo de transmisión de memes no humanos, el canto de una especie de pájaro. Estos pájaros que anidan en unas islas cercanas a Nueva Zelanda transmiten culturalmente su canto por imitación, es decir, que las diferentes variaciones de acervo musical de esta especie no responden a cuestiones genéticas sino de aprendizaje imitativo. De esta forma se genera una serie de dialectos de canto según el territorio del pájaro. Lo más interesante del caso es cómo se generan nuevos cantos en los que P. F. Jenkins lo explica así:

> Se ha demostrado que surgen nuevas formas de canciones ya sea por cambio de tono de una nota, por repetición de una nota, omisión de notas y combinación de partes o trozos de otras canciones existentes… La aparición de la nueva forma se producía abruptamente y el producto era bastante estable durante un período de años. Más adelante, en cierto número de casos, la variante era transmitida con precisión en su nueva forma de jóvenes reclutas, de manera que se desarrollaba un grupo coherente y reconocible (Dawkins, 1993, pp. 215-216).

Como se concluye de esta investigación, la imitación, el error y la repetición son los elementos fundamentales para crear un otro diferente, una mutación cultural. Curiosamente y como se verá en el siguiente apartado, esta dinámica de redundancia del contenido y su variación es una de las principales características de la transmisión de la cultura digital.

2.2. EL MEME EN LA JUNGLA DIGITAL.

Entendiendo el meme digital como un producto cultural, se puede contextualizar dentro de una época de entusiasmo que podemos denominar *internet of think* (Borrego, 2015, p. 15), caracterizada por su interconexión full-time con objetos cotidianos cuya revolución consistiría en que los objetos se comunicarían entre sí sin mediación de personas con el fin de automatizar tareas. A esto se le suma la masificación del uso de las *social networks* facilitando su hegemonía por el éxito de la telefonía móvil y las conexiones móviles de banda ancha. La empresa de análisis de datos *Brandwatch Analytic* (2016) establece a mitad del año 2016 que el número de usuarios activos en la red es de 2,3 mil millones, creciendo 1 millón de usuarios

activos en la red a diario, es decir, 12 nuevos usuarios activos cada segundo. Además, esta tendencia va al alza, no deja de crecer y se calcula que sólo Facebook Messenger y Whatsapp manejan más de 60 mil millones de mensajes diarios.

Si se realiza un breve recorrido por la relación que se establece entre prácticas artísticas e internet, podemos establecer, de la mano de J. M. Prada, dos etapas diferenciadas: después del entusiasmo de las prácticas artísticas surgidas en los años 90 liderados por el grupo *net.art.group*, llegó un segundo momento de calma y conciencia crítica en la primera década de los 2000. Este cambio en las dinámicas artísticas de la relación arte-internet se debe al declive del principio de milenio de las *puntocom* hacia una Web 2.0 que sitúan la actividad del usuario en otro nivel y por tanto las prácticas culturales vinculadas a él (Prada, 2015, pp. 22-23). De la misma forma podemos establecer el momento presente como una época de entusiasmo del meme digital.

Aplicando la definición de meme de R. Dawkins a la cultura digital, nos encontramos con unidades mínimas de información cultural que se trasmiten de forma digital entre usuarios, incluidas las máquinas y que poseen una gran capacidad de replicación y contagio. A priori, un meme puede ser cualquier contenido en cualquier formato: una viñeta, un collage, una animación GIF, un video, un tuit. Por ejemplo, en la página web *Cuánto cabrón*, especializada en memes de formato viñeta, podemos encontrar una genealogía de cada uno de los memes más populares de la cultura *mainstream.* Y como se señala allí, el origen de famosos memes como *Trollface*, *Yao Ming*, *Challenge accepted* tienen diferentes orígenes, proceden habitualmente de mutaciones de otras imágenes o de cosas que, a priori, no se pensaría que acabaran convirtiéndose en un meme (Cuánto Cabrón, 2017).

La característica fundamental del meme digital es que no es algo creado, la figura del autor desaparece por el concepto o idea que el meme quiere trasmitir, idea que redunda y está en diálogo consigo mismo, en una evolución permanente, el meme surge de una comunidad digital, responde a ciertas lógicas en red que son difícilmente predecibles.

La mayor parte de la responsabilidad del surgimiento de contenidos virales y memes parte de la comunidad 4chan, este *site* es un tablón de imágenes en inglés en el que los usuarios pueden publicar cualquier contenido de forma anónima. Durante un primer momento de su historia, estuvo ligado a temáticas de cultura japonesa, manga y anime, pero actualmente su actividad digital se ha ligado a la subcultura digital y al activismo digital[5]. Por ejemplo, como apunta Chen (2012):

> In the case of 4chan, the sharing of information promoted Independence and autonomous creativity, which transferred over into ther collective political consciencie, leading to the formation of the loose hacker-activist known as "Anonymous". Hopefully, by undertanding the processes of these structures, people will then be encouraged to participate in this cultural process and push for more fredom on Internet, so that not only will Internet culture improve by lowering the barrier to entry for creative producition, but political activism may also increase from the valoues developed from producing free culture. (pp. 8-9).

Se deduce que esta búsqueda de la libertad cultural que se ejemplifica en 4chan es un valor fundamental para generar una comunidad de usuarios que generan contenidos creativos a partir de un espacio de independencia y autonomía. La rapidez, el anonimato digital y el diálogo comunitario generan una mutación del meme digital que replantea el debate sobre la potencialidad de la creatividad en el mundo digital.

Aplicando los tres principios de prosperidad de réplica del meme que establecía R. Dawkins al meme digital establecemos que:

- En relación a la evolución cultural digital encontramos también una selección digital de contenidos, una jungla de memes que compiten entre ellos, la visibilidad cultural nunca fue más universal pero a la vez nunca tuvo una competencia tan alta.
- En el meme digital se enfatiza aún más la fecundidad y capacidad vírica y de contagio que la longevidad. Lo que necesita el meme para existir es el impacto, que se convierta en un contenido viral. Sin esta condición el meme se considera efímero y la transmisión cultural entre individuos nula.
- Respecto a la fidelidad de las copias, el meme digital genera índice de error mucho mayor que el meme analógico. La capacidad de mutación del contenido de un meme tiene una mayor capacidad de cambio, factor que responde a varios factores que principalmente responden a la mayor celeridad de creación/difusión del meme digital.

La forma de replicarse del meme digital coincide perfectamente en su funcionamiento con el mecanismo de imitación y error que se ha referenciado anteriormente en el caso de los pájaros de Nueva Zelanda. El punto importante es que a mayor capacidad técnica de copia y distribución se establece una mayor desviación entre el significado inicial y el significado copiado final. Esta *aceleración de lo cotidiano* supone que:

> la interacción con base en la interfaz humano-máquina marca, por otra parte, un cambio cualitativo de las formas de comunicación mediante el empleo de los medios tecnológicos, que incide en el replanteamiento del factor temporal (tiempo real, tiempo simulado, tiempo híbrido), [...] Por otra parte, da testimonio de la transformación de la cultura basada en la escritura, las estructuras narrativas logocéntricas y los contextos reales, hacia una cultura digital orientada a lo visual, lo sensorial, retroactivo, no-lineal y virtual. (Jaffrey, 1997, pp. 67-68)

El meme digital da cuenta de este cambio de tiempos, de estas nuevas formas de consumo de cultura popular fundamentadas en una cultura *random* de los contenidos que triunfan. La celeridad se presenta como una fuente de error-creatividad, la mutación en el contenido del meme se debe a la incapacidad de procesar el grueso de la información, frente a la necesidad de compartir información. El intercambio de memes, su fecundidad, se prioriza a su fidelidad al original. Como veremos, estas derivan de la copia y el original, la muerte del autor, ya han sido tematizadas desde el arte de vanguardia y muy especialmente en la década de los ochenta.

3. LA APROPIACIÓN POSMODERNA PRE-DIGITAL

A la hora de analizar a nivel estético una práctica creativa novedosa resulta de utilidad valorar qué aspectos comunes encontramos con propuestas estéticas justo anteriores a su aparición que han podido servir de referencia en la creación de las prácticas creativas novedosas. Por ello, nos fijamos en la generación de artistas posmodernos que triunfaron en la década de los 80 en Nueva York, ente grupo de artistas, entre los que podemos encontrar a Barbara Kruger, Jeff Koons, Sherrie Levine, Cindy Sherman, Peter Halley o Louise Lawler, comparten una serie de temas excluidos del discurso convencional artístico de la época, entre ellos, cabe destacar: (1) su compromiso crítico-político, en el que encontramos por ejemplo a grandes representantes del arte feminista, (2) su relación con la filosofía posestructuralista francesa del momento que los acerca a problematizar sobre el capitalismo, la sociedad de consumo o los medios de comunicación, y por último, (3) sobre su interés por los problemas de originalidad y representación que la reproductibilidad técnica presenta, introducidos por M. Duchamp con sus *ready-made* y por W. Benjamin con su concepto de aura presentado en su ensayo *La obra de arte en la era de la reproductividad técnica*, que será desarrollada de manera paradigmática por A. Warhol (Cameron, 1987, pp. 20-22). Bajo estas premisas nace un arte basado en la simulación, la apropiación, la manipulación de iconos y formas de

consumo, el uso de la ironía, la referencia y la cita como recurso plástico, el cuestionamiento de la mercantilización de la obra de arte, el mito de la *originalidad* y la función del arte en nuestra sociedad. A un nivel crítico de análisis se encuentra un cambio de actitud en estos artistas que, de forma análoga, están impregnados en los usos cotidianos que realizamos los usuarios contemporáneos de la red. Así, citaba D. Cameron (1887):

> Estos artistas admiten la imposibilidad de negar la hegemonía cultural de las clases dominantes, pero siguen intentándolo a través del subterfugio. Según los patrones del formalismo modernista, la obra resultante es impura, unas múltiples referencias a medios diferentes de representación… Trabajando a partir de una premisa profundamente pesimista es éste un arte extremadamente consciente que trata de negar su propia inevitable negación de la cultura en general vaciando previamente las estrategias de esa cultura. (p.43)

La copia y trasmisión del meme con consciencia de uso e intencionalidad puede crear un vaciamiento de las estructuras de poder/dominación, este hecho, añadido a la capacidad de generar acontecimientos que posee una cultura *random* son un nicho de creatividad que supera al mismo marketing por su inevitable capacidad de surgir memes en cualquier momento sobre cualquier temática.

El discurso sobre la originalidad y la copia se traslada hasta 1914 cuando M. Duchamp presenta el *Botellero.* Este es el origen de las problemáticas de originalidad y copia como tematización en el mundo del arte. Con este gesto, M. Duchamp pone la atención sobre uno de los temas que dominará el debate estético durante el siglo XX: el problema de la univocidad del arte. Gran parte del debate se centrará en la definición del arte, en los límites de lo artístico y en la identificación de una obra de arte. El gesto arriesgado de M. Duchamp pone el énfasis en el contexto artístico, al situar una pieza industrial fabricada en serie dentro de él. Al mismo tiempo, replantea el problema de la originalidad. Al tratarse de un objeto fabricado en serie, sin ningún tipo de modificación, el concepto de autoría se disuelve. Estas problemáticas de fin de la autoría y apropiación de material no artístico son una cuestión que se profundiza en las lógicas de la visibilidad del meme digital (Prada, 2001, 23).

Dos décadas después a la presentación del *Botellero,* será Walter Benjamin el que retome el problema de la representación y la originalidad. Él estudia la relación que existe entre los nuevos medios de reproducción mecánica con el concepto aura de originalidad que se presume -o presumía- a todo objeto artístico. Es decir, aplicando este concepto al *Botellero*, si asumimos el *Botellero* como una obra de arte, también debemos asumir su pérdida de aura original, ya que podemos encontrar muchos botelleros exactamente iguales al Botellero de M. Duchamp. Esta idea, la de presentar una pieza de arte como un no-original, es un punto de disputa clave a la hora de definir la obra de arte. Supone una dificultad añadida el hecho de poder discernir lo que es arte de lo que no. Benjamín señalará que el valor de una obra de arte no será su valor cultural sino su visibilidad (Prada, 2001, p. 43), este es el aspecto fundamental que liga la reproductividad técnica del meme, potenciada por las posibilidades que las herramientas digitales permiten, con su capacidad evolutiva y de ser un contenido viral. La visibilidad se convierte en criterio de lo real, el *marketing* toma el protagonismo en una lucha por colocar el mensaje adecuado en la red. Ya no importan los criterios por lo que algo es arte o no, si no su visibilidad, que en términos de Internet es su capacidad viral. Por este motivo el meme digital puede considerarse como una evolución lógica dentro de la historia de la vanguardia histórica de los contenidos y reflexiones de las obras de M. Duchamp y W. Benjamin y los vincula a autores que han tematizado y trabajado el problema de la reproductividad, la copia o el original.

4. DE LA CREATIVIDAD ANALÓGICA A LA DIGITAL EN LA CULTURA DEL *REMIX*

En la estética digital predomina la selección frente a la producción, la apropiación del material ya existente y a su modificación, la postproducción a su producción. No se trata exclusivamente de copiar y pegar, sino que en el proceso de postproducción se incorporan nuevas formas de modificación, reformulación e integración de los contenidos, se genera nuevo contenido. Esta maneabilidad propia de los productos digitales, ha sido denominada como *remix culture* que trata de "referirse a las formas de producción en todos los ámbitos creativos basados en continuas prácticas de apropiación, mezcla, fusión, modificación y derivación, fundamentadas en las capacidades reproductivas y transformadoras de las herramientas digitales" (Prada, 2008, p 168).

Existe una diferencia fundamental entre la apropiación posmoderna de los 80 y 90 respecto a la apropiación digital, afirma J.M. Prada (2008):

> Si la apropiación postmoderna en el ámbito de las artes visuales vinculadas, a lo largo de las últimas décadas de los 80 y 90, en sus casos más interesantes, a la idea de desplazamiento a través de estrategias basadas en la actualización política del *ready-made*, hoy, por el contrario, los modos de apropiación digital se orientan hacia la transformación e integración de lo apropiado; más que a la reubicación o descontextualización, hacia la transformación, integración y fusión (p.169).

Este elemento de fusión surge de la cultura *deejay* y la posibilidad técnica de hacer *sampling* para generar un *remix* musical que genere una nueva melodía de otra existente. Como se observa, la capacidad de postproducir nos distingue de los pájaros de Nueva Zelanda pero, a la vez, enfatiza más el valor creativo que hay en la copia y la repetición, junto a su posibilidad de error que existe en la lógica de difusión de memes. El meme comparte consustancialmente esta cultura del *remix* en la que cualquier contenido puede convertirse en un meme y este, en viral.

La gran expansión de la creatividad *amateur*, en la que cualquier persona dispone de plataformas digitales de fácil uso para manipular, mezclar, alterar y seleccionar contenidos, ha sido en consecuencia del desarrollo de la Web 2.0., que ha desencadenado una proliferación de manifestaciones modificadas, en las que el comentario de la actualidad pública y la parodia son el principal motor de creación y difusión. En continuas ocasiones estas creaciones, en las que podemos encontrar *memes*, son respondidas unas a otras generando una autonomía que dialoga de forma torrencial en la que se involucran a miles de usuarios (Prada, 2015, p. 168).

5. CONCLUSIONES

Se encuentra una vinculación directa entre las tesis de W. Benjamin sobre la reproductividad técnica y la masificación del uso del meme como lenguaje coherente al sistema productivo de visibilización y distribución del mundo digital.

Por otro lado, se establece una fuerte relación entre la cultura *mainstream* y el triunfo iconoclástico de ciertos memes en los que, al igual que ocurre con la teoría genética, predomina más su capacidad de reproducirse a sí mismo que su longevidad. Además, en el meme digital frente al analógico se encuentra una aceleración de los mecanismos de creación/difusión en los que la longevidad de un meme digital queda condicionado a una mayor rivalidad por convertirse en un contenido viral.

Además, se ha demostrado que existe una continuidad estética y creativa entre el arte de vanguardia del siglo XX, y en especial los posmodernos de los 80, y el uso cotidiano y masificado de memes, porque ambos utilizan lenguajes presumiblemente artísticos como la apropiación, simulación y referenciación. Esta continuidad se fundamenta en las facilidades de las nuevas herramientas digitales, en las que se ha disparado la creatividad de cada usuario en virtud de mantenerse activo y de forma pertinente en las *social networks* de la Web 2.0.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borrego, F. M. (2015). Internet of things. Soluciones pervasivas basadas en geolocalización y near flied communication: educación, turismo, marketing y publicidad. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Brandwatach Analytic (10-02-2017). 96 estadísticas y datos increíbles de las redes sociales para 2016. Recuperado de: https://www.brandwatch.com/es/2016/08/96-estadisticas-redes-sociales-2016

Cameron, D. (1987). El Arte y su Doble. Barcelona: Fundación Caja de Pensiones.

Chen, C. (2012), The Creation and Meaningof Internet Memes in 4chan: Popular Internet Culture in the Age Internet Culture in the Age of Online Digital Reproduction. Havitus, 6-16. EEUU: Yale University Press.

Cuanto cabrón (12-02-2017). Orígenes. Recuperado de: http://www.cuantocabron.com/origenes

Dawkins, R. (1993), El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta. Barcelona: Salvat ediciones.

Jaffrey, S. (1997), El cuerpo des-corporizado y re-corporizado, en Giannetti, C. (ed.) El Arte en la era electrónica. Perspectivas de una nueva estética, pp. 63-78. Barcelona: L´Angelot, 1997. 67 68

Lakoff, G., Johnson, M. (1980). Metaforas de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra.

Prada, J. M. (2001). La apropiación posmoderna: arte, práctica apropiacionista y teoría de la posmodernidad. Madrid: Fundamentos.

Prada, J. M. (2008). Apropiacionismo online. La copia, lo falso (y el original) 168-183. Madrid: XV Jornadas de Estudios de la imagen de la comunidad de Madrid.

Prada, J. M. (2015). Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales. Madrid: Akal.

LA CREATIVIDAD EN EL MUSEO

Inmaculada Mengual Bernal
inmamen@icamur.org
Periodista

Resumen

Dentro de las instituciones museísticas se están llevando a cabo propuestas creativas con el fin de captar la atención de un nuevo público que está apegado a las nuevas tecnologías. Supone un cambio importante de paradigma, sobre todo en relación con los parámetros de la comunicación hasta ahora utilizados. Todo ello además, en la necesidad de que las actividades culturales sean difundidas a través de la prensa y en la dicotomía de una cultura de masas (consumo/entretenimiento) versus ocio valioso. Se expone cómo es esta relación actual de la actividad del museo en la prensa, siguiendo el juego de las dicotomías y la dualidad, todo un guiño literario a los personajes de D. Quijote y Sancho Panza.

Palabras clave

Museos, prensa, comunicación, filosofía, cultura.

1. INTRODUCCIÓN

Un periódico es mucho más que el compendio de artículos o entrevistas. Se trata, más bien, de un producto con resonancias sociales y culturales. Tiene siempre este horizonte de largo alcance. Su punto de partida sí es el hecho en sí de la publicación. Cuando, dentro de él, se estudia la información cultural, los parámetros son de mayor flexibilidad, pues tiene cabida la subjetividad o marginalidad, entre otros muchos. He aquí una primera diferenciación.

Desde los medios, las noticias sobre museos quedan escondidas en las últimas páginas de un periódico. Es lo que coloquialmente se denomina un "estar silencioso". Cuando se profundiza en las razones para ello, se llega a la idea de la información cultural entendida desde los parámetros de la actualidad o desde la ratio de importancia deviene en un segundo escalón. De ahí el silencio.

Para poder saltar de este casi escondite y llegar a hacer notar una mayor presencia en los medios de comunicaciones, el museo precisa llevar a cabo nuevas estrategias. Todo ello porque una de las funciones de las instituciones museísticas es la difusión de sus actividades. Pero también es cierto que la prensa también requiere de una presencia de la información cultural, pues es en muchas ocasiones el punto de medición de su prestigio.

Por ello la mirada es dual y compleja y ello porque la información que surge en torno a la actividad de los museos, la misma se involucra en la sección especializada de cultura. Pero a la vez también en otras muchas ocasiones queda ubicada en las páginas de entretenimiento y ocio del periódico. Ello aboca a un nuevo dilema, cual es, averiguar si los medios de comunicación, en especial la prensa escrita, trasmite todo el alcance sociológico, antropológico, identitario y de promoción de la riqueza cultural o, por el contrario, se queda únicamente en escuetas reseñas de eventos vinculados a temas de agenda.

2. APROXIMACIÓN A LA INFORMACIÓN CULTURAL

El estudio de la información cultural se centra casi en todas sus páginas en lo que no es sino "agenda de acontecimientos culturales", así sucede por ejemplo en exposiciones de fotografías, estrenos de cine, inauguración de exposiciones, etc. En esta acepción, la cultura en los medios se entiende cual mensaje efímero destinado a un receptor masificado, disperso y anónimo, y puede conducir a degradar incluso la propia cultura, ya que primarán las notas de novedad, pasando a un segundo plano los valores artísticos, que quedarán convertidos *de facto* en objetos de uso y de consumo.

En la acepción contemporánea de la cultura, el punto de partida quedó subrayado por la definición de lo que es la cultura y cuál es su contenido que la UNESCO suscribió en 1982. Se trata de una delimitación conceptual en la que quedaron incluidas todas las riquezas y aportaciones que la cultura da al ser humano. Estos son los términos de la definición de la UNESCO: "(..) el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores y las creencias. La cultura da al hombre la capacidad de reflexión sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. Por ella es como discernimos los valores y realizamos nuestras opciones. Por ella es como el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce

como proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevos significados y crea obras que lo trascienden".

2.1.-ASIMILACIÓN AL OCIO Y AL ESPECTÁCULO

La información cultural es la sección donde están "las buenas noticias". Desde un punto de vista estrictamente periodístico este dato es un hándicap para que un determinado hecho que acontece dentro de un museo sea noticia. Como indica Teun A. Van Dijk (1980: 178-179): "Siempre el valor de la desviación y la negatividad es generalmente el más conocido. Es decir, generalmente, gran parte del discurso periodístico trata de sucesos negativos, como problemas, escándalos, conflictos, crímenes, guerras o desastres"

El escritor Mario Vargas Llosa (2012) la define citando al poeta Eliot: "es todo aquello que hace más *vivible* la vida de la gente. Ésta es la gran función que tiene la cultura: enriquecer la vida de las gentes, darles unas convicciones, una sensibilidad que les permitiera defenderse contra la adversidad. Al mismo tiempo, un gran entretenimiento. Pero si sólo es entretenimiento, se banaliza".

2.2. ITER DE LA INFORMACIÓN CULTURAL

En esta descripción, se aúnan los dos ejes principales sobre los que pivota la cultura: enriquecimiento y entretenimiento. En algunas ocasiones en los medios de comunicación la balanza se inclina por el eje del ocio y del entretenimiento.

Se adiciona un elemento más, la denominada "cultura del diseño" con un nuevo protagonista: el diseñador. El diseño había llegado como paradigma del bienestar, entendido como algo capaz de solucionar todos los problemas del hombre actual, desde la forma de un utensilio práctico de uso cotidiano hasta la estructura de una ciudad. Se buscaba con el diseño un idealismo ligado a la idea de la "calidad de vida", un nuevo mito de nuestra época, a saber, la ley del mínimo esfuerzo y la ausencia de problemas llevada a la generalidad de nuestros actos. El diseñador es el artesano de nuestra época. Se impone un diseño inteligente y responsable, que prioriza la idea de utilidad, pero también imperan los objetos costosos donde la "marca" constituye un valor añadido.

En el *merchandising* de las tiendas de los museos esta nota del diseño está presente en casi todos sus productos. El diseño abre un abanico de nuevos espacios y entornos: paisajismo, interiorismo, edición gráfica, moda, publicidad, etc. Asistimos, en un paso más en este auge del diseño, también a una nueva faceta del diseño cual es la denominada "bio-diseño" y "eco-diseño" que responden ya al desgaste de modelos precedentes y a la nueva conciencia ecológica.

Asistimos también a otro tránsito: el paso de una cultura de élite, como símbolo de pertenencia a un medio privilegiado, a una cultura de masas comercializada es también una de las condiciones en los que la cultura tiene lugar en nuestra sociedad actual. Esta comercialización se realiza sobre todo a través de los medios de comunicación y de la producción estandarizada de objetos culturales.

Un ejemplo de este devenir se aprecia en la reivindicación de actividades culturales, al mismo tiempo que se reivindican escuelas, hospitales o una vivienda digna. Hay pues un proceso de demanda de cultura como servicio social, como elemento del modo de vida e,

incluso en algunos casos, como elemento de nivel de vida. En el ámbito de la política municipal es donde más se ha visto este proceso.

Es también la revolución tecnológica e instantánea la que tiende a convertir la comunicación entre personas y entre grupos sociales en flujos de información interactivos. Se observa la tendencia de la estructuración de redes de información que los medios de comunicación priorizan. Los cambios tecnológicos se asimilan rapidísimamente, mucho más que los cambios institucionales, dando lugar a una sociedad dominada por la microelectrónica. En este marco se produce un tipo de reorganización basado en la descentralización del flujo informativo y en la creación de circuitos de comunicación en la dimensión personal y de redes de comunicación horizontal entre ordenador personal y ordenador personal, en una dinámica de tejido social conectado.

El desarrollo de los medios de comunicación de masas conlleva un potente aliado, cual es la expansión y comercialización del tiempo libre. Las ideas como fuerza motora de la vida cultural, han dejado su lugar a las imágenes. Un ejemplo real transmite esta primacía del mundo visual (cine, televisión, dispositivos móviles, etc) sobre el pensamiento.

Una de estas dicotomías se fijaba como objetivo la hegemonía de un modelo de cultura especializado, erudita y homogénea, destinada a un núcleo de conocedores más o menos cualificados, lo que se llamó cultura cultivada, cultura de élite, alta cultura o *high cultura*. Mientras, otros trabajan más sobre patrones asentados en la vulgarización, la heterogeneidad y la cultura general.

3. LAS DICOTOMÍAS EN EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN CULTURAL

La información cultural en la prensa escrita prestigia a los soportes y, por tanto, se mira desde esta consideración social. También existen intereses comerciales unidos a la prensa. Estos intereses quedan destacados en el apartado de la publicidad en las páginas culturales y también en las de contenidos.

El mejor periodismo cultural es aquel que refleja lealmente las problemáticas globales de una época. Como precisa James Lull (1995: 223), en la reproducción de los valores institucionales, la dualidad es la esencia, abarca la oposición y el conflicto, así como también la complementariedad y la aceptación. Y todo ello porque los lectores entran en interacción con los recursos informativos: los interpretan, los discuten, los refutan, los ignoran, los reformulan, se divierten con ellos, los usan en sus relaciones interpersonales. De ahí que toda la construcción teórica e ideológica queda sometida a las disposiciones culturales cambiantes que se negocian en la producción y recepción sociales.

En el ámbito museístico también se muestra este escenario con una suerte de dialéctica pendular. Así sucede por ejemplo en la tesitura de las dos funciones del museo “entre conservar y progresar”.

En la sección cultural del periodismo encontramos numerosas dicotomías. Algunas de ellas, tal vez las más destacadas son las que se detallan a continuación.

Una parte sustancial del periodismo relaciona la producción y circulación del capital cultural objetivado de una sociedad, por fuera de los canales institucionales como la escuela y la universidad, pero a su vez es también capital objetivado. Tiene esta doble condición de ser

reproductora y creadora y, según los casos, aparecerá como dominante una de ellas o como complementarias las dos.

La producción periodística creativa tiende a explorar campos estéticos e ideológicos inéditos; La producción reproductiva se centra más en la difusión y divulgación de patrimonios tradicionales, ya incorporados al acervo por los operadores.

Un sector del periodismo cultural ejerce real influencia en la configuración de ideas y el gusto público de una época, mientras que otro se limita a reproducir sus modos sin aportar elementos genuinamente originales o contradictorios.

Es un dato curioso cómo el tema del "periodismo cultural" remite a una fracturación de pares de conceptos opuestos, tales como pueden ser, entre otros:

- En el terreno de la producción periodística, como quedó expuesto: creativa/reproductiva.
- Desde un punto de vista de su público destinatario: élite/masa
- Desde los contenidos: cultura especializada/cultura general
- Desde la visión temporal: tradición/modernidad
- Dónde se pone el acento: palabra/imagen (en la metodología queda justificada la especial vinculación existente entre estos dos elementos en el ámbito del arte).
- El nivel estilístico puede abarcar desde: erudición/vulgarización

Estas dualidades que *a priori* pudieran resultar incomprensibles, están íntimamente vinculadas al ser humano puesto que las acciones humanas nunca son únicas. Desde las tragedias griegas, así Antígona, -una de las tragedias clásicas más perfectas-, tanto por su contenido como por la equilibrada estructura de sus escenas, nos invita a una reflexión sobre la pluralidad de valores que encierra la vida personal, social y política, advirtiéndonos de la constante presencia de conflictos existentes entre ellos. Además nos conduce a una clara conciencia de la vulnerabilidad de cualquier valor tomado como norma única de acción, aunque sean valores como el amor, la amistad o el compromiso político. Y estas dicotomías están igualmente vinculadas con el lenguaje que tiene pues esta capacidad para poder codificar la ambigüedad, para poder ofrecer una diversidad de interpretaciones, es lo que se manifiesta como complejidad de los mensajes de la mente humana, incluso su cualidad contradictoria.

Las dicotomías ya las plasmó nuestro gran personaje, Don Quijote. Con sus locuras, nos enseñó a suspender el principio de la realidad. Venían a abrir una grieta, más allá de la lógica, por la que se penetraba en la comprensión de una verdad nueva. Cervantes, con las contradicciones del personaje, nos mostró que en la vida nada es de una sola manera. Esta gran lección de las aventuras, extraídas de la literatura, se evidencia en la cultura hoy en día.

Una gran dualidad que se puede antojar de difícil compresión es el tratamiento diferente de la información cultural durante los días laborables y los fines de semana. En el primer tramo –días laborables-, esta sección <<va a remolque>> de otras secciones que son prioritarias, sobre todo la información política, económica y deportiva. Serán los huecos que el devenir diario de éstas deje las que faciliten que temas culturales puedan tener mayor o menor extensión. Es por ello que coloquialmente la información cultural sea conocida con el apelativo de "la hermana pobre" de las noticias, pues siempre otras (de política, económica, deportes, internacional) tendrán mayor rango de importancia.

Los fines de semana el tratamiento se torna diferente en los suplementos o en los cuadernillos centrales. La razón de ser de esta tendencia la explica el profesor Francisco Rodríguez Pastoriza quien justifica estas separatas en el hecho de: "ser conscientes de que este tratamiento de la información cultural requiere una reflexión y una profundización difíciles de alcanzar en la información diaria. Incluso esta especialización ha conducido a un mayor nivel de especialización: de este modo ya no se exige que el periodista cultural sepa de cultura en general sino que además se especialice en alguna de sus manifestaciones: literatura, cine, arte, etc. aunque la mayor parte de las reseñas críticas corren a cargo de especialistas no necesariamente periodistas".

El valor de la distribución conjunta del diario junto con el suplemento cultural radica en la posibilidad de llegar a un gran número de lectores. Estos suplementos también tienen el valor añadido de prestigiar al medio en cuestión. Y como tercera valía, "las firmas que colaboran en su redacción y sobre todo en sus columnas de opinión, mantienen con los lectores un vínculo de legitimación que le viene dado por la consagración social, y que acrecienta y solidifica su popularidad como escritores, creadores o científicos", explica este autor.

Por su parte, la prensa en general ha diseñado su propia estética y tirada de los suplementos de fin de semana. Está especialmente enriquecida con reportajes y con un tratamiento del uso del color y un diseño gráfico específico. Incluso algunos autores han llegado a calificar estos suplementos casi como "museos" cotidianos, en los que se puede seguir la producción de artistas a modo una *summa artis* que sería casi impensable concebirla como proyecto editorial unitario. Y a la vez va registrando las huellas de la actividad cultural actualizada.

En el tratamiento de la sección "cultural", como más arriba quedó indicado, la sección cultura se ubica generalmente entre la de "deportes" y la de "sociedad". Los fines de semana, la ubicación pasa a ocupar las páginas centrales de los diarios, normalmente en cuadernillos temáticos y en revistas monográficas en la *ratio* de mayor disponibilidad de tiempo de los lectores ya sea para leer, ya sea para esparcimiento.

Después, cuando se estudia el contenido específico de cada uno de ellos y de sus singularidades se aprecia cómo también hay un rango jerarquizado de contenidos dentro de estos suplementos culturales. Los de mayor profusión en páginas, géneros y contenidos son literatura, música y cine y, siguiendo aún en el seno de estos cuadernillos, la información sobre museos queda relegada a una última página. Es más, contenidos sobre gastronomía y moda le está arrebatando su lugar a los museos. Ante esta realidad, si ya la cultura era, como decíamos –en ámbitos de coloquios entre profesionales- como la "hermana pobre", la información específica sobre museos es conocida como "la cenicienta" de la información.

4. DICOTOMÍAS DESDE EL ENFOQUE DE LOS CONTENIDOS CULTURALES

Todas las precisiones conceptuales anteriormente detalladas abocan en dos grandes bloques en el contenido de la cultura que se relatan en los medios. Por un lado, desde la perspectiva sustantiva, en la que la temática se asimila a lo que abarcaban las denominadas "bellas artes" (pintura, escultura, arquitectura, etc.), no tiene un sentido antropológico. Pero junto a esta parte sustantiva, hay también una perspectiva formal, se asimila a la industria cultural, en la que todo viene marcado: cuándo consumir un producto cultural; qué prioridades de estrenos, novedades, etc. En esta segunda la asimilación viene referida al ocio y al espectáculo.

En esta asimilación sustantiva, los medios de comunicación diluyen la diferenciación entre una alta cultura y una cultura de masas, al darle a ambas un mismo tratamiento informativo. Dentro de lo que se entiende como "alta cultura", de la mano de Francisco Rodríguez Pastoriza (2006), se incluyen las artes plásticas, la literatura, la música clásica, etc. Los medios otorgan otro estatus de relevancia informativa a la artesanía y el folclore, que los encuadran en la denominada "cultura popular". Y, en otro nivel, con el apelativo de "fenómenos culturales" se mencionan las esferas del diseño, decoración, moda o gastronomía. Normalmente estas materias son publicadas en las secciones de "Sociedad", no en la propia de "Cultura". Otros autores han alzado sus voces críticas ante esta diferenciación entre una alta o media cultura, apelando a la democratización de la cultura.

El abanico de temáticas del periodismo cultural es variado y heterogéneo. Su amplitud o restricción depende del concepto de cultura al que se adhiera la publicación. En consonancia, en su tratamiento, limitará o expandirá considerablemente el campo de intereses y así también las posibilidades de elección temática de sus colaboradores. Subyace en estas decisiones internas de un periódico una disyuntiva de largo alcance, a saber, ¿qué interesa más: captar o crear tendencias?

En las páginas de la sección cultural de los periódicos existe una tendencia generalizada a comenzar con información sobre literatura, música, cine, teatro y, dejar para las últimas páginas de esta sección, todo lo vinculado con los museos. Existen unas evidentes razones para esta jerarquización. Las dos primeras materias (literatura y música) cuentan con el respaldo de dos grandes industrias que tienen intereses económicos casi compartidos, en muchas ocasiones también, con el propio grupo de accionariado del medio de comunicación, hablamos de las empresas editoriales y discográficas.

5. LA UBICACIÓN EN ESAS ÚLTIMAS PÁGINAS

La periodista Inés García-Albi Gil de Biedma (2007) destaca cómo en el listado de asignaturas de la carrera, las llamadas "marías", aquellas asignaturas que por ser tan fáciles, todos los alumnos conseguían aprobar, se encontraban: cultura, sociedad y deportes. Y, sorprendentemente estas tres "marías" de entonces, son las hoy tres secciones que van una seguida de la otra, las tres al final del periódico.

La razón de ser de esta ubicación la explica Francisco Rodríguez Pastoriza (2006), aludiendo a la nota del "happy end" para explicar porqué la cultura cierra las páginas de un diario. Señala el profesor: "para muchos medios, la información cultural es apenas un apéndice ornamental, un *happy end* con el que terminar un largo relato de miserias cotidianas en los informativos diarios".

La información cultural va pues, en el "furgón de cola", esto es, a remolque de otras noticias. A media tarde un acontecimiento de trascendencia política y/o económica puede dar al traste con cualquier información cultural. Le quedará el consuelo de quedar colgada en la página web del medio informativo de que se trate, porque allí, como se dice en las redacciones: "ancha es Castilla". La porción de la tarta, de noticias a incluir un determinado día, cuando el trozo es "la cultura", siempre es pequeño. Cuando deben quitar una página por problemas de agenda, espacio, etc. habitualmente es la de cultura.

6. CONCLUSIONES

Ante la situación de crisis económica y con ella la dificultad de poder crear grandes escenarios y espacios, se percibe cómo el conocimiento, el saber, el arte y la cultura general han brotado en los ya denominados "pequeños espacios" (pe representaciones de teatro en casas deshabitadas y las exposiciones de arte en hoteles y en supermercados, etc). El museo está perdiendo su rol como espacio artístico de primer orden. Se buscan hoy otros lugares con mayor tránsito. Estos nuevos espacios, precisamente por la nota de <<novedad>> atraen a la prensa, en ocasiones casi con más interés que una rueda de prensa desarrollada en el formato tradicional.

Si el museo quiere estar "inmerso" en la sociedad debe hacerse también un hueco en estos nuevos espacios y no quedarse únicamente tras los cuatro muros del edificio. Utilizar sus jardines, sus cafeterías, terrazas etc. para dar a conocer su actividad es una iniciativa que la prensa acoge con agrado, en un claro y literal sentido de "abrir sus puertas" y llevar a cabo estrategias de colaboración con otros espacios culturales y sociales. Sólo así no perderá oportunidades de creatividad y de ampliación de horizontes espaciales. La tendencia a buscar otros lugares está siendo ya una praxis consolidada con la apertura de nuevas sedes de museos fuera de su lugar originario. También se ha hecho con la ubicación de las tiendas de los museos en lugares céntricos (pe. La del Museo Británico de Londres en un aeropuerto o, la de La Alhambra en el centro urbano de la ciudad). Bien es cierto que trasladar las obras de arte originales conlleva un coste elevado (pe. seguros, etc.), pero siempre se pueden organizar eventos atractivos, como charlas, proyecciones o cafés con tertulias con el artista que sean un incentivo, una llamada para la posterior visita al museo o incluso, una suerte de prolongación tras la visita haciéndola extensiva a otro lugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antón Clavé, S. (2005). *Parques Temáticos. Más allá del ocio.* Ariel.
De Montebello, P. (2010). *El Museo: hoy y mañana.* Madrid: Area de Edición del Museo Nacional del Prado.
De Salas López, F. (1980). *El museo cultura para todos.* Madrid: Ministerio de Cultura. Servicio de Publicaciones.
García Miranda, J. A. (2004). *El periodista ante la información artística.* Museo (9), 167-171.
Garcia-Albi, I. (2007). *Nosotras que contamos. Mujeres Periodistas en España.* Plaza y Janés.
Kapúscinski, R. (2002). *Los cínicos no sirven para este oficio. Manual sobre el buen periodismo.* Barcelona: Anagrama.
Lull, J. (1995). *Medios, comunicación, cultura. Aproximación global.* Buenos Aires: Amorrortu Editores SA.
Mateos Rusillo, S. M. (2012). *Manual de comunicación para museos y atractivos patrimoniales.* Gijón: Trea.
Parra Pujante, A. (2003). *Periodismo y verdad. Filosofía de la información periodística.* Madrid: Biblioteca Nueva.
Perniola, M. (2002). *El arte y su sombra.* Cátedra. Colección Teorema.
Rivera, J. B. (1995). *El periodismo cultural.* Buenos Aires: Paidós.
Rodríguez Pastoriza, F. (2006). *Periodismo cultural.* Síntesis.
Roura, V. (2001). *Cultura, ética y prensa.* Paidós.
Van Dijk, T. A. (1980). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información.* Barcelona: Paidós Comunicación.
Vargas Llosa, M. (2012*). La Civilización del espectáculo.* Alfaguara.

LA FENOMENOLOGÍA DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN MATTHEW LIPMAN

Juan José Medina Rodríguez
juanjosemedina@eulainmaculada.com

María Isabel Rodríguez Peralta
Isabelrodriguez@eulainmaculada.com

Centro de Magisterio La Inmaculada,
adscrito a la Universidad de Granada, España

Resumen

Lipman propone, en su programa de filosofía para niños, una inmersión fenomenológica en los procesos de pensamiento para su educación sistemática. El pensamiento creativo debe hacerse compatible con los pensamientos lógico-crítico y cuidadoso-solidario. Ante el desorden, problema o duda el sujeto manifiesta perplejidad, asombro; y es esta situación la que le mueve a resolver esa situación de forma creativa, inventando e investigando posibles respuestas originales, imaginativas, novedosas y que contengan el aspecto principal de toda obra de arte: que tenga una coherencia global interna, sea holístico. De esta forma el pensamiento creativo debe basarse en la independencia y la experimentación para producir trascendiéndose a sí mismo con un resultado expresivo, sorpresivo, que multiplica la generación de significados en el sujeto receptor a través de símiles, analogías o metáforas. El pensamiento creativo a través del proceso de investigación debe saber combinar los pensamientos nuevos con los viejos, haciendo que los primeros cobren peso. Es fundamental el aspecto transgresor, desafiante del arte; así como su aspecto mayéutico, potenciador de nuevos significados, nuevas respuestas, nuevas pasiones. La clave educativa del pensamiento creativo está en la comunidad de investigación a través del diálogo colectivo donde el educador contagia, estimula la interacción, la nueva metáfora.

Palabras clave

Pensamiento creativo, fenomenología, educación, investigación.

**TRABAJO SELECCIONADO Y PUBLICADO EN LA
REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN DOCENCIA Y CREATIVIDAD
http://revistadocrea.com**



LA FENOMENOLOGÍA DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN MATTHEW LIPMAN

THE PHENOMENOLOGY OF CREATIVE THINKING IN MATTHEW LIPMAN

Juan José Medina Rodríguez, juanjosemedina@eulainmaculada.com

María Isabel Rodríguez Peralta, isabelrodriguez@eulainmaculada.com

Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada, España

Resumen: Lipman propone, en su programa de filosofía para niños, una inmersión fenomenológica en los procesos de pensamiento para su educación sistemática. El pensamiento creativo debe hacerse compatible con los pensamientos lógico-crítico y cuidadoso-solidario. Ante el desorden, problema o duda el sujeto manifiesta perplejidad, asombro; y es esta situación la que le mueve a resolver esa situación de forma creativa, inventando e investigando posibles respuestas originales, imaginativas, novedosas y que contengan el aspecto principal de toda obra de arte: que tenga una coherencia global interna, sea holístico. De esta forma el pensamiento creativo debe basarse en la independencia y la experimentación para producir trascendiéndose a sí mismo con un resultado expresivo, sorpresivo, que multiplica la generación de significados en el sujeto receptor a través de símiles, analogías o metáforas. El pensamiento creativo a través del proceso de investigación debe saber combinar los pensamientos nuevos con los viejos, haciendo que los primeros cobren peso. Es fundamental el aspecto transgresor, desafiante del arte; así como su aspecto mayéutico, potenciador de nuevos significados, nuevas respuestas, nuevas pasiones. La clave educativa del pensamiento creativo está en la comunidad de investigación a través del diálogo colectivo donde el educador contagia, estimula la interacción, la nueva metáfora.

Palabras clave: Pensamiento creativo, fenomenología, educación, investigación.

Abstract: Lipman proposes, in his philosophy program for children, a phenomenological immersion in the processes of thought for his systematic education. Creative thinking must be made compatible with critical-logical and careful-solidary thoughts. Before the disorder, problem or doubt the subject manifests perplexity, wonder; and it is this situation that moves him to solve this situation in a creative way, inventing and investigating possible original, imaginative, novel responses that contain the main aspect of every work of art: that it has a global coherence, whether holistic or holistic. In this way creative thinking must be based on independence and experimentation to produce self-transcending with an expressive, surprising result, which multiplies the generation of meanings in the receiving subject through similes, analogies or metaphors. Creative thinking through the research process should know how to combine the new thoughts with the old ones, causing the former to gain value. The transgressor, defiant aspect of art is fundamental, just as its maieutic aspect, as enhancer of new meanings, new answers, new passions. The educational key of creative thinking lies in the research community through collective dialogue where the educator infects, stimulates interaction, the new metaphor.

Keywords: Creative thinking, phenomenology, education, research.

PENSAR CON IMÁGENES

María del Mar Ortega Sánchez
mariacequias@hotmail.com
Universidad de Granada, España

Resumen

A pesar de que nuestro pensamiento se articula con palabras de un modo muy funcional y pragmático, permitiéndonos transmitir significados concisos y complejos, aquí defenderemos la pertinencia de pensar con imágenes con dos objetivos diferentes. El primer objetivo, menos comprometido que el segundo, pretende mostrar que nuestras habilidades creativas pueden verse potenciadas si ejercitamos con fines artísticos este pensamiento basado en imágenes. Para esto analizaremos la obra del cineasta granadino Val del Omar y se mostrará que este ejercicio para mejorar la creatividad es pertinente tanto para obras visuales como para otro tipo de creación, como por ejemplo la poesía. En segundo lugar, se va a presentar una propuesta que necesitaría de posterior experimentación. Se trata de facilitar la comunicación con personas autistas a través de la práctica de este pensamiento con imágenes con el fin concreto en este caso de poder hacerles llegar una disciplina históricamente tan apegada al lenguaje verbal como es la filosofía. Es sabido que las personas autistas prestan poca atención a lenguaje verbal, mientras que en su mente los significados se despliegan de un modo visual, por ello si queremos comprometernos con la enseñanza de la filosofía a personas autistas tendremos que tener la capacidad de crear imágenes capaces de captar cuestiones de carácter filosófico. Se trata por lo tanto de poner en valor un modo diferente de procesar información en nuestra mente.

Palabras clave

Pensar con imágenes, creatividad, autismo comunicación.

> "La ciencia está equivocada. Su interpretación del hombre y de la naturaleza no tiene sentido, está deshumanizada. Toda la realidad, incluyendo la psique humana, se ha reducido a mecánica cuántica. La riqueza, el color y la belleza, se han perdido en fórmulas matemáticas" Roger Sperry

1. INTRODUCCIÓN

Durante de la Segunda Guerra Mundial pudo comprobarse que algunos excombatientes con lesiones cerebrales mostraban comportamientos o deficiencias similares dependiendo del lado del cerebro que tenían dañado. Esto permitió a Roger Sperry abrir una investigación en la que pudo demostrar que cada uno de los hemisferios cerebrales es responsable de funciones determinadas.

Así hoy se conoce ampliamente que mientras el hemisferio izquierdo es responsable del pensamiento lineal y da lugar al lenguaje, la lógica, la matemática… el hemisferio derecho nos permite un pensamiento holístico y con él el arte, la creatividad, la expresión de emociones…

La historia occidental ha tenido una marcada tendencia hacia desarrollar con más afán las dinámicas que nos permite el hemisferio izquierdo, dejando de lado otras potencialidades del ser humano.

Se podría reinterpretar la teoría crítica de la escuela de Frankfurt desde estas líneas, leyendo la tendencia dominadora de la razón instrumental como un resultado de la explotación del hemisferio izquierdo, en menosprecio del derecho, que es el que nos abre a las emociones.

La propuesta que traigo aquí viene a representar un matrimonio entre ambos hemisferios, pensar con imágenes implica traducir complejas ideas que han surgido del lenguaje (hemisferio izquierdo) a imágenes creativas (hemisferio derecho) con lo que estaríamos trabajando todo nuestro potencial y abriéndonos a nuevas posibilidades que quizás todavía no podemos ni contemplar.

Cuando nos acercamos desde la filosofía al análisis de alguna idea suele existir la tendencia a hacer un recorrido histórico de la misma, es decir, recurriendo al método genealógico de Nietzsche se muestra como un mismo término se ha interpretado en diferentes momentos para así comprender con más precisión el sentido que hoy día le damos o queremos darle.

Sin embargo la idea a la que quiero apelar aquí no tiene un gran recorrido histórico, "pensar con imágenes" es una propuesta bastante actual que alcanza un auténtico sentido por postularse en una época "hipervisual" como es el momento en el que estamos inmersos.

La filosofía es una disciplina claramente ligada al lenguaje verbal, todo discurso filosófico tiene un andamiaje conceptual sin el cual hasta el día de hoy no ha sido concebida la filosofía. Voy, sin embargo, a intentar postular que podemos alcanzar conocimiento genuinamente filosófico a través de un pensamiento visual.

Persigo dos objetivos diferentes con este trabajo, pero conectados entre sí por una relación de dependencia. En primer lugar considero indispensable amparar la idea "pensamiento con imágenes" para que antes de llevarla hasta la esfera compleja de la filosofía quede justificada su utilidad como práctica para poner en marcha nuestra creatividad. En segundo lugar, una vez reconocida la potencialidad de este "pensamiento con imágenes" se podría dar paso al estudio sobre la posibilidad de transmitir contenidos de carácter filosófico

a través de imágenes, con el fin específico de acercar la filosofía a alumnos con trastorno autista de la personalidad, dado que estos tienen un pensamiento más visual que verbal.

2. PENSAR CON IMÁGENES: EJERCITANDO NUESTRA CREATIVIDAD

Para poder poner de manifiesto cuales son los atributos de un pensamiento basado en imágenes, y vislumbrar así como podría valernos como instrumento práctico para mejorar nuestra creatividad tenemos que observar en primer lugar que una vez deconstruida la noción de genio en el espacio artístico, se comprende que la creatividad es producto del trabajo. Se trata de un "saber hacer" que hay que practicar y el tipo de prácticas con las que podemos ejercitar la creatividad son muy amplias.

Leer un libro, ir a un museo, escribir…

El ejercicio que presento aquí es quizás más complejo, no tanto porque suponga un gran nivel de dificultad, sino porque es algo a lo que estamos menos habituados en nuestra cotidianidad. Mientras que leer, escribir, ir al cine son acciones ya naturalizadas en nuestras vidas, "pensar con imágenes" es un nuevo reto, por lo que requiere de tiempo y esfuerzo para poder realizarlo con alguna soltura.

Nuestro pensamiento se despliega de forma natural con palabras, esto nos permite tener ideas muy concretas, y poder expresarlas a otras personas con una alta probabilidad de que la comunicación sea fructífera, es decir, que nuestro interlocutor comprenderá el mensaje que estamos queriendo hacerle llegar.

Pensar con imágenes supone hacer corresponder a nuestra idea una representación mental, es decir, una imagen o una serie de imágenes que en nuestra opinión contengan lo determinante para significar el contenido que queremos expresar con ellas. El problema aquí soterrado, es que al extraer estas imágenes de nuestra mente, y hacerlas públicas, es probable que nuestros posibles interlocutores interpreten de un modo diferente lo que se les está mostrando.

Cuando nos adentramos en el espacio de la obra de arte descubrimos que el mensaje de la obra que extrae el espectador no tiene porque ser, en muchos casos, nada determinado, sino que cada espectador tiene que dialogar con la obra y hacerla significante para él mismo. Sin embargo está indeterminación de las expresiones artísticas no nos vale a la hora de desarrollar un pensamiento con imágenes, ya que con este pretendemos llegar a los demás y comprendernos.

Por esta razón esta propuesta no pretende ser una vía por la cual alterar los procesos mentales discursivos con los que desarrollamos nuestros pensamientos, ya que esto supondría una complicación innecesaria. Se trata más bien de desarrollar la capacidad de tener pensamientos visuales, ideas que se traducen a un soporte visual.

Esto tiene unas ventajas evidentes, como ejercitar la creatividad y mejorar la comprensividad de nuestro entorno (que como se ha comentado es altamente visual), pero también vale para que nuestra memoria sea más eficiente, dado que es más fácil mantener un recuerdo durante un periodo largo de tiempo si lo que percibimos es visual.

Si decidimos poner en práctica un pensamiento visual querremos transmitir con él significados concretos, no nos valdrá, como en el arte, que cada individuo extraiga un significado dispar. Por lo tanto habrá que trabajar en el modo en el que creamos las

imágenes para conseguir cada vez resultados más interesantes, y con ello nuestra creatividad estará siendo trabajada.

Lo cierto es que el lenguaje visual es más primitivo que el verbal, el problema lo encontramos cuando pretendemos transmitir significados complejos, que son de hecho el tipo de significados que más nos interesan.

El lenguaje verbal nos capacita para poder comunicar mensajes de elevada dificultad, mientras que las imágenes por su parte son de rápida captación y nos resultan más llamativas, si podemos ligar ambos medios conseguiremos un recurso discursivo con una gran potencialidad.

Ejercitar nuestra creatividad a través de este pensamiento con imágenes puede enriquecer de forma directa proyectos visuales, como por ejemplo trabajos de tipo ilustrativo o cinematográfico, pero también puede favorecer cualquier tipo de tarea artística.

2.1 PENSAR CON IMÁGENES: LO QUE NO ES

Me parece pertinente para acotar lo que la expresión "pensar con imágenes" significa, ponerla en dialogo con la figura del cineasta granadino Val del Omar, cuya obra pone de manifiesto una cota de imaginación muy elevada. De su trabajo podríamos pensar que es propiamente una actividad de pensamiento con imágenes pero realmente no lo es en el sentido que aquí se está sosteniendo. El tipo de cine que Val del Omar desarrolló se conoce como cine experimental, y para llevar a cabo este formato de obra es inevitable desarrollar un pensamiento visual, sin embargo las imágenes que aquí se nos muestran nos platean un problema irresoluble, caen en una inevitable indeterminación por la que resultaría muy complicado que dos sujetos extrajesen una misma idea después de visualizar la obra. http://www.valdelomar.com/inicio.php

La meta que persigue el pensamiento visual, tal y como aquí lo apoyo es ser lo más concreto posible, se trataría de encontrar las fórmulas para conseguir que de una imagen se extrajese una idea o concepto con facilidad.

Una de las más famosas obras de Val del Omar es "Tríptico Elemental de España: Fuego en Castilla (Tactilvisión del páramo del espanto)", en este cortometraje de 20 minutos nos va a hacer contemplar durante unos 9 minutos las esculturas religiosas del francés Juan de Juni y del español Alonso de Berruguete de un modo que nunca habríamos intuido. El cine experimental opta por la abstracción de las imágenes, por la ruptura con la comprensión sencilla, a cambio de proporcionar experiencias visuales más auténticas. Por esta razón, a pesar de que el concepto "pensar con imágenes" podría llevarnos a pensar en este tipo de creación, hay que dejar claras las diferencias.

2.2 ¿CÓMO CONCRETAR EL SIGNIFICADO DE UNA IMAGEN?

Estas meditaciones me llevaron hasta Enric Jardí un experto en diseño e ilustración que ha dedicado una de sus obras a mostrar los mecanismos que como ilustrador tiene que seguir para que sus dibujos reflejen la idea concreta que tienen que transmitir y no cualquier otra. El titulo de esta obra es precisamente "Pensar con imágenes".

La preocupación que motiva a Jardí es comprender "cómo articular una imagen para que el receptor, en su visión de conjunto, interprete aquello que queremos expresar".[53]"

¿Cómo hacer que el significado de una imagen sea lo más delimitado posible? Extraer el significado de una imagen implica un proceso diferente al que realizamos cuando extraemos el significado de un texto. Cuando interpretamos una imagen se está procesando la información de una forma holista, es decir, contemplamos la totalidad de lo que en ella aparece y son muchos los factores a tener en cuenta: el estilo del diseño, los elementos más destacados y los menos, la incorporación de iconos, indicios o símbolos… y también es importante tener en cuenta el conocimiento previo y común que compartimos socialmente pues muchas veces las imágenes pueden jugar con esto.

Esta es una de las páginas del libro de Jardí. La obra se articula de un modo muy simple: el autor nos invita a imaginar cómo plasmaríamos en una imagen cierta idea, y en el reverso de la hoja encontramos el dibujo que él mismo ha considerado pertinente para representar tal idea y un pequeño texto que explica las claves que hacen fácilmente comprensible esa ilustración.

En el caso de esta página la idea que Jardí quería expresar era la de "hiperconsumo" y para ello ha jugado la imagen de la diosa Shiva, cargando de bolsas de la compra sus ocho brazos, dando rápidamente lugar a la idea de que compramos demasiado.

2.3 POSIBLES USOS DEL PENSAMIENTO CON IMÁGENES.

Como se ha dicho más arriba, este ejercicio de la creatividad que es pensar con imágenes, no es válido solo para proyectos visuales. Una vez que hemos creado una imagen significativa podemos hacer el camino de vuelta, y traducirla en palabras, de este modo se pueden enriquecer por ejemplo obras literarias o poéticas.

Voy a mostrar para ejemplificarlo unos versos que he creado siguiendo este sistema:

Tan solo quería encontrar
las raíces de nuestro conocimiento,
la razón para pensar
como pienso.
Y encontré en pies ancladas
las ruinas
de la babilonia antigua,
en mi estomago hambriento
se quejaban los esclavos
del griego imperio,
sobre mi espalda el peso
de impuestos mandamientos,
en mis manos
se agitaban revoluciones
de todos los pueblos.

Para crear esta estrofa hubo primero un ejercicio visual, por el cual imaginé de hecho esos elementos que he ido nombrando, y que de forma posterior se convirtieron en versos.

[53] Jardí, E. (2012), *Pensar con imágnes*, Barcelona, España, Gustavo Gili.

Esto no es más que un mero ejemplo para mostrar que al trabajar nuestra creatividad a través del pensamiento con imágenes vamos a mejorar nuestra capacidad artística en un sentido general. Pero los usos de este pensamiento con imágenes no se limitan al campo creativo y artístico y eso es lo que vamos a explorar más adelante: el papel del pensamiento visual en la educación.

3. PENSAMIENTO VISUAL: ¿UN CAMINO PARA ENSEÑAR FILOSOFÍA A PERSONAS AUTISTAS?

Una vez que se han mostrado las ventajas que puede acarrearnos un pensamiento con imágenes tenemos que abordar el segundo objetivo que se ha marcado en este trabajo que se trata de acercar el pensamiento filosófico a personas con autismo.

Para adentrarnos en este tema quisiera presentar primero el testimonio de una persona autista, Temple Grandin, quien en una obra de 2006 en la que quiere plasmar su vida con el autismo afirma lo siguiente:

"Pienso con imágenes. Las palabras son para mí como una segunda lengua. Traduzco tanto las palabras habladas como las escritas en películas en color, con sonido y todo, que pasan por mi cabeza como una cinta de vídeo. Cuando alguien me habla, sus palabras se traducen de inmediato en imágenes."[54]."

Tenemos que comprender que el autismo es una patología compleja, que se basa en un trastorno en el neuro-desarrollo que obstaculiza la interacción social y la comunicación. El autismo se presenta en grados muy diversos en cada persona. Parto de la idea de que las personas que alcancen un nivel medio-alto de estudios, como son los de secundaria, con esta patología, no tendrán un problema de incomunicación absoluta.

Lo interesante sería detectar a los que como Temple Grandin son autistas visuales, pues si logramos advertirlos en su infancia podríamos desarrollar con ellos un proceso de aprendizaje visual en el que entre otros conocimientos trataríamos de transmitirles la disciplina filosófica. Fue reflexionando sobre esta posibilidad que encontré el proyecto de Miriam Reyes, arquitecta española fundadora de un proyecto al que ha denominado "Aprendices visuales", en el cual trabaja con autistas con pensamiento visual, y en ellos más que un problema ella encuentra un gran potencial que hay que saber cultivar.

La tarea principal que se desarrolla desde este proyecto es la creación de cuentos que se relatan a través de imágenes, en palabras de Miriam Reyes podemos leer: "El sentido de la frase *una imagen vale más que mil palabras*, aumenta si cabe, con nuestros Aprendices Visuales, y es que para las personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo, Autismo etc, es sabido que el apoyo y estructuración con imágenes es de suma importancia".[55]."

Tropezar con semejante proyecto me hizo sentir que el camino que yo quería emprender tenía ya un suelo sobre el que asentarse, no era un mero castillo construido en el aire. No obstante la meta que yo aspiraba alcanzar queda aún más lejos, pues el fin que tuve en mente en todo momento no era simplemente el de educar a personas con autismo (que ya es en sí un fin bastante complejo), sino el de educarlas en la disciplina filosófica.

---

[54] Grandin, T. (2006), *Pensar con imágenes. Mi vida con el autismo*, Barcelona, Alba Editorial. Pag. 23.

[55] Autismo Diario. (2013). *Entrevista Miriam Reyes, fundadora del proyecto Aprendices Visuales- Autismo Diario. (online) Disponible en:* https://autismodiario.org/2013/11/24/entrevista-miriam-reyes-fundadora-del-proyecto-aprendices-visuales/ *(Accedido 1, Feb, 2017)*

La pregunta es por lo tanto ¿podemos captar ideas de carácter filosófico en imágenes? Mi hipótesis es la siguiente:

-No podemos captar ideas filosóficas en imágenes estáticas, pero sí en imágenes dinámicas como puede ser por ejemplo un cortometraje.

Las imágenes estáticas pueden tener un trasfondo muy profundo, sin embargo es difícil que se extraiga de ellas un significado concreto, es decir, la interpretación de la imagen fácilmente dará lugar a confusiones.

Para ejemplificar esto he querido mostrar una imagen estática de obvio contenido filosófico:

Este cuadro de Magritte nos traslada a todos con inmediatez al mito de la caverna platónico, pero el que esto funcione con semejante sencillez depende de un discurso verbal previo que ya tenemos integrado. Si no supiésemos que los esclavos dentro de la caverna no ven la realidad, sino que ven una falsificación de la misma, probablemente al contemplar esta obra nuestra interpretación sería más difusa.

Las imágenes dinámicas sin embargo pueden realizar una reflexión visual que nos acerca más a la naturaleza filosófica. Al haber un desarrollo de las imágenes, podemos desplegar un concepto con más facilidad, el transcurso de diferentes imágenes van concretando un significado particular en lugar de dejar abierta una interpretación cualquiera.

Para visualizar esta idea quiero ir hasta el cineasta canadiense Norman Mclaren. Este es, al igual que Val del Omar, un reconocido cineasta experimental, lo que quiere decir que sus obras trabajan el campo de lo abstracto y con ello los significados imprecisos. Sin embargo uno de sus trabajos más conocidos "*Neighbours*" (1952) es capaz de construir un significado determinado, es decir, fácil de captar por cualquiera que visualice el corto, y además, un significado de carácter filosófico. En los ocho minutos y veinte segundos que dura el cortometraje se desarrolla una meditación crítica acerca del ser humano y la propiedad privada.

https://www.youtube.com/watch?v=P-o9dYwro_Q

A pesar de que aquí se ha estudiado la posibilidad de enseñar a través de imágenes a personas con autismo, considero necesario reivindicar la capacidad de las imágenes para mejorar la educación a cualquier nivel. Lo que aprendemos de forma visual es más perdurable en nuestra memoria, y además pone en funcionamiento el hemisferio derecho del cerebro permitiendo trabajar todas nuestras capacidades.

4. CONCLUSIONES.

Si hay un sentido sobre-utilizado a día de hoy esa es la vista. Ser capaces de desarrollar un pensamiento visual hoy día, estando como estamos insertos en una era de saturación de imágenes, nos proporcionaría substanciales habilidades para habitar esta realidad. Tener una comprensión menos superficial de nuestro entorno, poder realizar nuevas imágenes capaces de interpelar a otras personas, comunicarnos con más eficacia (gracias a la sencilla captación de las imágenes), son algunas de las posibles capacidades que podríamos desarrollar con este pensamiento.

Aquí se han intentando mostrar dos importantes utilidades del pensamiento visual, como ejercicio para la creatividad por un lado, y como método de enseñanza filosófica a niños autistas por otro.

Como se ha visto no es un estudio cerrado, pero abre caminos muy interesantes que deberían ser transitados

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jardí, E. (2012), *Pensar con imágnes*, Barcelona, España, Gustavo Gili.

Grandin, T. (2006), *Pensar con imágenes. Mi vida con el autismo*, Barcelona, Alba Editorial. Pag. 23.

Palomo, R. (2017), *Autismo: Teorías explicativas actuales*, Madrid, Alianza Editorial.

Trevarthen, C. (1990),Brain circuits and functions of the mind: Essays in honor of Roger W. Sperry, Cambridge University Press.

Autismo Diario. (2013). *Entrevista Miriam Reyes, fundadora del proyecto Aprendices Visuales-Autismo Diario. (online) Disponible en:* https://autismodiario.org/2013/11/24/entrevista-miriam-reyes-fundadora-del-proyecto-aprendices-visuales/ *(Accedido 1, Feb,*

PARTE V

LITERATURA
Y CREATIVIDAD

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD Y EL LENGUAJE ORAL A TRAVÉS DE LOS JUEGOS DE MESA

Diego Collado Fernández
dcollado@ugr.es

Alba Áurea Molina Jiménez
aamolinajimenez@correo.ugr.es

José Zamora Alguacil
pepezamora@correo.ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

En el desarrollo de la persona y la personalidad de la misma, hay factores que se consideran indispensables como es el desarrollo motor o el desarrollo cognitivo, a lo largo de este trabajo se quiere hacer ver la importancia que tiene la creatividad, el lenguaje oral y el juego, así como su interrelación, en el desarrollo personal. Cada día, la sociedad demanda nuevas formas de comunicación, haciendo hincapié en la individualidad de cada ser humano, desde nuestro punto de vista, para el desarrollo de nuevas formas de comunicación, se hace necesario un dominio de las formas básicas y esenciales de la misma, y entre éstas no podemos dejar a un lado el lenguaje oral. Tener las estrategias metodológicas adecuadas para el desarrollo del lenguaje oral, se hace vital en la escuela actual, donde se demandan nuevas formas de enseñanzas adaptadas a los tiempos que corren. Por ello, pretendemos ofrecer un abanico de juegos de mesa para el desarrollo de la creatividad y el lenguaje oral, a través de la narrativa y la creación de cuentos e historias.

Palabras clave

Creatividad, lenguaje oral, juegos de mesa, historias, aula.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA CREATIVIDAD Y LOS PROCESOS MENTALES

> Hoy en día, la creatividad es un concepto científico en franco estado de crecimiento teórico y empírico y es también un vocablo que está en boca de todo el mundo: la sociedad demanda personas creativas, ya sea en las letras, en las ciencias o en las artes, pues sin un mínimo de esta capacidad, no se concibe una persona eficiente en el desempeño de cualquier profesión, y las empresas, concretamente, demandan grupos creativos e innovadores capaces de introducir y aplicar nuevas ideas, productos y procesos de elaboración.(Sanz de Acedo, 2007)

Abordar la noción de creatividad resulta una labor compleja debida a la falta de unanimidad, desde el punto de vista de la psicología, en su caracterización y definición. Betancourt (1999)[56], define la creatividad como el potencial humano que incluye componentes cognoscitivos, afectivos, intelectuales y volitivos, articulados por una atmósfera creativa que origina productos novedosos y de gran estimación social y trascendencia histórica.

Partiendo de esta definición, podemos establecer para la caracterización de la creatividad, según Silva (2002), tal y como recoge Carpio, una serie de factores que definen a la propia creatividad, como son: la consecuencia de las condiciones socio-culturales, el resultado de la herencia y los cambios en la historia filogenética, la manifestación de un aparato psíquico interno de misterioso funcionamiento, la expresión del correlato entre un mudo mental interno y el mundo corporal externo, el tipo de actividad, la cual varía desde las relaciones sociales a las relaciones individuales, y el cambio o mutación de las condiciones medioambientales.

Por ello, podemos considerar la creatividad, no como un don, sino como un proceso cognitivo, que por tanto no es igual ni se manifiesta de forma semejante en todos los individuos y que necesita de desarrollo, preparación, trabajo y esfuerzo, y, por tanto, necesita abordar distintas fases para su desarrollo. Siguiendo a Sanz de Acedo (2007), podemos organizar los tipos de creatividad de forma jerárquica según sus manifestaciones de la siguiente manera:

- Expresiva. Caracterizada por la espontaneidad y la libertad, no requiere aptitudes especiales, ya que es la forma más elemental de dar una explicación
- Productiva. Para crear en este nivel, asociado a las obras de arte y a las conclusiones científicas, se precisan aptitudes especiales, ya que la improvisación es sustituida por la aplicación de técnicas y estrategias dependientes del objetivo a alcanzar.
- Inventiva. Es el nivel de los inventos y descubrimientos, en el que se opera con componentes relacionándolos de un modo novedoso, no usual.
- Innovadora. Esta forma de creatividad supone un buen nivel de agilidad en la producción de ideas y un alto grado de originalidad. La innovación trae consigo modificaciones que exigen un conocimiento de los principios fundamentales del campo problemático que se aborda.
- Emergente. Es el nivel en el que florecen nuevas ideas, nuevas líneas de investigación y nuevas escuelas. Aquí se da una reestructuración de otras experiencias, y la capacidad de asimilar conocimientos, reorganizarlos, abstraerlos y sintetizarlos ha de ser sobresaliente. Pertenecen a este nivel los creadores de grandes paradigmas científicos o filosóficos.

---

[56] En Carpio C. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico.

1.2. CLAVES DE LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO.

El desarrollo del lenguaje es uno de los pilares básicos de la evolución del ser humano, ya que, apoyándonos en la psicología cognitiva, la maduración del individuo en sus facetas intelectual y emocional, así como su desarrollo social, están unidas a este.

En cuanto a la importancia que el lenguaje tiene para el aprendizaje, resulta interesante resaltar la teoría de Barnes (1992)[57] en donde se destaca el papel del habla interna, no como un medio de comunicación con los demás, sino como una forma de organización del pensamiento, ya que mediante el lenguaje se puede evocar y reconstruir aquello que se ha aprendido previamente; en palabras del autor, "aprender a comunicarse se convierte así en el núcleo de la educación, puesto que nos resulta casi imposible discernir entre lo que el alumno aprende y lo que es capaz de comunicar sobre lo aprendido."

Además de la importancia para la organización interna del aprendizaje, el leguaje es el medio de socialización por excelencia, y es por este motivo, por el que su desarrollo se hace imprescindible. Una persona con un lenguaje pobre tendrá menos posibilidades de interacción que aquella que posee un código verbal elaborado y que, por tanto, podrá elaborar más papeles e interacciones en la sociedad en la que se encuentra inmerso.

Desde el punto de vista educativo, podemos comprobar cómo se da una mayor importancia al lenguaje escrito, fomentando éste desde edades tempranas hasta las etapas postobligatorias de escolaridad. Sin embargo, el lenguaje oral tiene un declive importante en el sistema educativo, ya que, si en las primeras etapas se trabaja el desarrollo del lenguaje oral, poco a poco se va relegando a un segundo lugar debido a la creencia de que desarrollando el lenguaje escrito se desarrolla también el lenguaje oral. Desde esta creencia, y bajo nuestro punto de vista, se están olvidando aquellos elementos singulares del lenguaje oral no desarrollados con el lenguaje escrito como son la entonación, la fluidez, la adecuación al medio….

1.3. EL JUEGO COMO ELEMENTO ESENCIAL DEL APRENDIZAJE.

El juego es la estrategia pedagógica por excelencia, sobre todo en los primeros niveles educativos, y ha sido estudiado por múltiples autores, aunque fue Froebel el primero que reconoció su valor educativo y lo incorporo como estrategia al aula. Según éste[58], "el juego es el medio más adecuado para introducir al niño al mundo de la cultura, la creatividad, la sociedad y el servicio a los demás, por lo que debe considerarse como parte esencial en la educación, por ser para el niño una función natural"

Para Bruner (1983)[59], el juego cumple varias funciones importantes como son: sirve de medio para minimizar las consecuencias derivadas de las acciones y para aprender en situaciones controladas y menos peligrosas, proporciona un marco de oportunidades donde ensayar distintas combinaciones de conductas que no podrían ser ensayadas en otro medio, y tiene el poder de suavizar las tareas a realizar.

---

[57] En Pérez Fernández, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales.
[58] En: Liévano M. y Leclercq, M. (2013) Efectividad de seis juegos de mesa en enseñanza de conceptos básicos de nutrición
[59] En: Torres, C. M. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula.

Por tanto, desde las diversas perspectivas el juego se establece, además de como algo placentero y liberador de tensiones, como una necesidad inherente al ser humano, lo que hace del propio juego el medio ideal para el aprendizaje de distintas actitudes y facetas de la vida cotidiana que sería muy difícil aprender por otros medios.

1.4. JUEGO, CREATIVIDAD Y LENGUAJE, UNA VÍA PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONA.

Una vez clarificados y esbozados los términos en los que se basa nuestra guía de recursos, creemos de vital importancia esbozar cómo se relacionan éstos conceptos y justificar el porqué de nuestra elección.

Partiendo de la importancia del juego en el desarrollo y el aprendizaje del individuo, creemos que la creatividad es parte imprescindible del juego ya que nos lleva un paso más allá. Sin la creatividad, el juego queda en una simple simulación de la vida real y, por tanto, pierde parte las características que lo hacen el medio idóneo de aprendizaje.

Por medio del juego y la creatividad, podemos ser quien no somos, plantear situaciones no vividas, imaginar aquello que no hemos vivido y que, para la lógica y la razón, no tiene cabida.

El lenguaje, desde esta perspectiva, además de ayudar a establecer las ideas y las operaciones mentales necesarias, nos sirve como vehículo del juego y la creatividad; a través de los distintos lenguajes, podemos dar a conocer a la sociedad aquellas ideas y planteamientos que nos inundan la cabeza.

Es por todo esto, que creemos que un buen desarrollo de la creatividad, el juego y el lenguaje oral, nos permite mejorar como seres humanos, permitiéndonos un mejor dominio del lenguaje, y por tanto un aumento de los campos de interacción con la sociedad; un aumento de la organización mental de ideas y de cómo exponer estas a los demás; un mayor y más equilibrado desarrollo de la personalidad; y, en resumidas cuentas, una mejor y mayor interacción con el medio que nos rodea.

2. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS

2.1. PRIMERA INFANCIA. EDUCACIÓN INFANTIL

Durante esta etapa, asistimos al mayor desarrollo del lenguaje oral debido al nacimiento y evolución del mismo. Durante los primeros años de vida, el lenguaje pasa de una fase pre-lingüística, en la que hay una ausencia del lenguaje como tal si bien hay indicios del buen funcionamiento del aparato fonador, a la aparición de las primeras palabras, que más adelante serán la base del lenguaje como tal, en el que las palabras pasan de ser una mera imitación fonética a tener un sentido y una intención comunicativa completa. Siguiendo a Quezada (1998), el desarrollo del habla y el lenguaje se caracteriza por distintos ítems dependiendo de la edad.

2.1.1. El habla y el lenguaje normal del niño de 3 años

El niño/a ha adquirido muchas palabras nuevas, expresando unas 1200 palabras. El niño de esta edad usa frases y contesta a preguntas simples. Aprende con facilidad versos y canciones sencillas. Emplea oraciones subordinadas, aunque gramaticalmente no siempre sean correctas. Algunos de los logros a esta edad son:

- Entiende y produce frases de tiempo como "ayer", "esta noche"…
- Frecuentemente practica hablando consigo mismo.
- Empieza a comprender oraciones de lugar, tales como: "pon el cubo (debajo, enfrente, detrás) de la silla.
- Puede hablar de un cuento o relacionar una idea u objeto.
- Usa oraciones compuestas de 4 a 5 palabras.
- Usa formas posesivas como: "mío", "mía", "tuyo", "de", más el nombre (de mi mamá), y los pronombres reflexivos "te" y "se".
- Usa formas verbales simples y complejas como: "estoy jugando", "voy a jugar".
- Usa las oraciones de negación utilizando palabras como "nada", "nunca".
- Empieza a usar oraciones compuestas unidas por "y", "que", "donde", "como".

2.1.2. El habla y el lenguaje normal del niño de 4 años

El niño/a posee un vocabulario de unas 1,500 palabras, caracterizado la cantidad de preguntas que realiza; acepta las respuestas globalmente, sin llegar al análisis de las palabras, juega deliberadamente con palabras que sabe incorrectas para el uso que les otorga y que difiere las respuestas de preguntas concretas o de verbalizaciones no presentes para el momento en que su pensamiento se halla encauzado hacia el sentido de la pregunta (respuesta diferida). Algunos de los logros a esta edad son:

- Sigue las instrucciones, aunque no estén presentes los objetos.
- Entiende conceptos temporales como: "mañana temprano", "el próximo mes", "el año que viene" …
- Señala e identifica conceptos más abstractos como los colores y las formas geométricas.
- Formula muchas preguntas acomodando las respuestas más a sus pensamientos que a la explicación.
- Utiliza oraciones empleando de 4 a 5 palabras.
- Hace preguntas usando: "Quién", "¿Por qué?".
- Utiliza oraciones complejas.

2.1.3. El habla y el lenguaje normal del niño de 5 años

A los 5 años de edad el lenguaje está ya casi desarrollado con un vocabulario de unas 2000 palabras aproximadamente, al igual que el sistema fonador que le hace articular las palabras de forma correcta. Algunos de los logros a esta edad son:

- El niño conoce relaciones espaciales como: "arriba", "abajo", "detrás", "cerca", "lejos".
- Puede definir objetos por su uso y por su constitución.
- Construye oraciones utilizando de 5 a 6 palabras.
- Conoce opuestos comunes como "grande/pequeño" y "blando/duro".

- Entiende el significado de las palabras: "igual" y "diferente".
- Sigue la secuencia de un cuento.
- Utiliza los tiempos presente, pasado y futuro de los verbos.
- Tiene bien establecido el uso de los pronombres.
- Usa todo tipo de oraciones, algunas de las cuales pueden ser complejas, por ejemplo: "Yo puedo entrar a la casa después de quitarme mis zapatos mojados".

2.1.4. El habla y el lenguaje normal del niño de 6 años

A los 6 años, el aparato fonador está ya maduro, lo que permite al niño hablar con fluidez. Además de los mecanismos físicos, los mecanismos cognitivos han llegado a un grado de desarrollo que permiten una fluidez verbal acorde con la maduración de individuo. Algunos de los logros a esta edad son:

- Tiene una fono-articulación correcta.
- Usa una gramática adecuada en oraciones y conversaciones.
- Comprende el significado de la mayoría de las oraciones.
- Nombra los días de la semana en orden y cuenta hasta 30.
- Predice lo que sigue en una secuencia de eventos y narra una historia compuesta de 4 a 5 partes.
- Conoce la mayoría de las palabras opuestas y el significado de "a través", "hacia", "lejos", "desde", "hoy", "ayer" y "mañana".
- Formula preguntas utilizando frecuentemente: "¿Cómo?", "¿Qué?" y "¿Por qué?"

2.2. EDUCACIÓN PRIMARIA, DE 6 A 12 AÑOS

El niño a los seis años, habla con cierta soltura, entiende lo que le dicen y se hace comprender con bastante facilidad. Tiene por tarto, un dominio suficiente de su idioma para expresarse y comprender oralmente.

Dado que el dominio del idioma es el suficiente para que la expresión oral sea correcta y entendible por los demás miembros de la sociedad, trataremos la narración, entendida como un género literario universal caracterizado por un modo primario de pensamiento, de cuentos e historias como una proyección del desarrollo cognitivo en el que se distinguen tres componentes, como recoge Salvador Mata (2000), que hacen referencia a las operaciones cognitivas, a la forma estructural y a los mecanismos lingüísticos necesarios.

La narración tiene, por tanto, una enorme influencia en el desarrollo general del lenguaje, ya que tiende un puente entre el lenguaje oral, que regula frecuentemente la interacción social, y el escrito, que frecuentemente aporta información. Debido a que la narración es la primera forma lingüística que requiere que el emisor elabore un monólogo extenso; al contar una historia, el sujeto actúa como un actor participante del proceso de creación y comunicación. La narración, además, combina aspectos estructurales del lenguaje oral y del escrito, además de, implicar un distanciamiento y generalización de la realidad percibida.

Por ello, el conocimiento de las estructuras narrativas aporta conocimientos sobre la lengua escrita en varios aspectos: conceptos de la escritura y la lectura, forma y estilo de los textos narrativos. Además, las actividades narrativas inciden en el desarrollo de habilidades

lingüísticas específicas, como la adquisición del significado de las palabras y el aprendizaje de las reglas sintácticas

2.3. EDUCACIÓN SECUNDARIA, DE 12 A 16 AÑOS

En esta etapa, el desarrollo del lenguaje oral es completo y, por tanto, la tarea educativa reside en educar y perfeccionar los componentes verbales y no verbales de la comunicación oral. Esbozaremos, por tanto, estos conceptos para que sirvan de guía en el trabajo de aula.

2.3.1 Componentes de la comunicación verbal

- Lenguaje: Desde lo semántica, gobierna el significado de las palabras, las expresiones y las frases. Comprende el discurso, entendido como la sucesión de palabras que sirve para expresar lo que pensamos.
- Forma: Comprende la dicción, entendida como la correcta producción de los fonemas y su combinación con los timbres básicos; y la voz, por la que se trabaja la respiración, las cualidades de la voz y su expresividad.
- Uso: Comprende el uso del lenguaje desde lo pragmático, como el sistema que combina los componentes del lenguaje, para obtener una comunicación apropiada socialmente, y el propósito del discurso, por el que se busca adecuar el contenido del mensaje y las características vocales con los propósitos discursivos de informar, persuadir o entretener.

2.3.2. Componentes de la comunicación no verbal

- Kinesia: estudia la expresión de los mensajes no verbales del cuerpo. La conforman los gestos y movimientos corporales, las expresiones faciales, la mirada y la postura.
- Proxemia: Estudia la expresión de los mensajes no verbales con el uso del espacio. La conforman la relación entre la conducta humana y la arquitectura, los espacios interpersonales y la territorialidad.

3. GUÍA DE JUEGOS DE MESA PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD Y LA NARRATIVA ORAL EN LA EDUCACIÓN

3.1. PRIMERA INFANCIA. EDUCACIÓN INFANTIL

En esta etapa, trataremos juegos en los que se evoque la palabra a través de las imágenes, para, a través de ellas poder construir historias y relatos.

- Tell me a story: son paquetes de 36 cartas o tarjetas temáticas con imágenes sin palabras para formar historias. Los dibujos, aunque están relacionados temáticamente, son lo suficientemente abiertos como para estimular la imaginación de los más pequeños. Existen múltiples variantes de juego con las cartas, tal y como nos explican las instrucciones interiores. Han editado tres cajas con temáticas diferentes: la isla del volcán, cuentos de hadas, aventuras del circo.
- Bruhaha: juego de iniciación a la interpretación de roles ocultos en el que cada niño imita el sonido del animal que le ha tocado en la carta intentando localizar a su

pareja. En el mismo juego, uno de los niños osee el rol de cazador, el cual podrá hacer el sonido del animal que quiera, engañando así a los demás para cazarles.

- Dibuja con imágenes: juego para niños, similar al Pictionary. En lugar de dibujar con un lápiz, los jugadores toman turnos para formar imágenes con las losetas de nubes incluidas en el juego. Podrás o bien "dibujar" el objeto mostrado en una carta tomada al azar, o puedes pensar en un objeto y tratar de dibujarlo (reglas avanzadas). El resto de jugadores deberá averiguar la imagen: si alguien consigue adivinarla correctamente, tanto él como el jugador activo ganarán un punto. Los puntos se van marcando en un contador, mostrando el camino de vuelta a casa de las ovejas. El primero en alcanzar el granero es el ganador.

3.2. EDUCACIÓN PRIMARIA, DE 6 A 12 AÑOS

En esta etapa, nos basaremos en juegos más complejos en los que es necesaria la creación, además de historias, de argumentos sólidos.

- Sí, señor oscuro: Juego de cartas donde demostrar nuestra capacidad de improvisación y de ingenio, buscando las excusas adecuadas. En él, deberemos agudizar nuestra imaginación para salir airosos de los problemas. Al Señor de la Tierra Perdida no le va a gustar que hayamos fracasado (una vez más) en nuestra misión, y nos pedirá explicaciones. Y deberemos mentir, inventar, echarle la culpa a los demás... lo que sea necesario para que el Señor Oscuro perdone nuestro error.
- Dixit: Juego de mesa basado en ilustraciones que fomentan la creatividad y e ingenio a la hora de crear historias. Un jugador, que tomará el papel de 'contador de historias', elige un de sus cartas, piensa una palabra o frase que la defina y se la dice al resto de jugadores. Estos han de elegir, teniendo en cuenta la palabra propuesta anteriormente, una de sus cartas; todas ellas se mezclan y se dan la vuelta. El objetivo, que cada uno elija la carta que crea fue la que puso el 'contador de historias'.
- Story cubes: El juego tiene unas reglas muy sencillas. Lanza los dados y utilízalos para contar una historia comenzando por "Erase una vez". No puedes utilizar dos veces el mismo dado y debes utilizarlos todos. Y no hay más. Lo complejo del juego proviene de la habilidad de cada uno para poder crear de la nada historias con un mínimo de lógica. No es fácil, nada fácil. Este juego cuenta con múltiples expansiones que lo enriquecen aún más.

3.3. EDUCACIÓN SECUNDARIA, DE 12 A 16 AÑOS

Para esta etapa, se han seleccionado juegos cuya mecánica posee un mayor nivel de complejidad la vez que tienen un atractivo visual y narrativo para las edades tratadas. Son juegos que necesitan de un mayor nivel de creatividad y razonamiento para su buen desarrollo.

- Manzanas con manzanas: En este juego, los jugadores deben emparejar los objetos de las cartas rojas con las descripciones de las cartas verdes y quienquiera que logre la combinación más sólida o más divertida según el dictamen del juez de la partida, gana.
- Érase una vez: Un jugador es el Narrador, y empieza a contar una historia haciendo uso de los elementos de los cuentos de hadas que se describen en sus cartas de Historia, guiando la trama hacia su carta de Final. Los otros jugadores utilizan sus

propias cartas para interrumpirlo y así asumir ellos el papel de Narrador. Gana el primer jugador que utilice todas sus cartas de Historia y juegue su carta de Final.

- Cuentos de invierno: Personajes como Blancanieves, Alicia, Dorothy, Pinocho o El Sombrerero Loco se han dividido en dos bandos, unos se convertirán en soldados que tratarán de mantener el Régimen del Invierno para que nunca se termine el frío, mientras que los rebeldes harán todo lo posible por el regreso de la primavera. Para completar sus misiones, contarán con cartas que representan a algunos de los personajes más populares de los cuentos de hadas pero, sobre todo, con la propia imaginación ya que los mismos jugadores crearán la historia, en la que no faltarán las misiones, las temibles trampas a los enemigos y, por supuesto, las batallas.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este documento se han querido sentar las bases de la importancia que tiene para el desarrollo del alumnado la creatividad y el lenguaje oral, y cómo éstas dos facetas pueden ser desarrolladas utilizando como estrategia metodológica los juegos de mesa, que pueden ser utilizados tanto dentro como fuera del aula.

Si bien hemos querido reseñar algunos juegos comercializados y su uso genérico, éstos están abiertos a creatividad de aquel que dicta cómo han de jugarse. De igual modo, hemos presentado sólo unos cuantos ejemplos que pueden ser utilizados en el aula por sus características, aunque creemos necesario destacar en este punto que si queremos que el alumnado desarrolle su creatividad, los docentes deben comenzar a desarrollarla dotando a los juegos de múltiples variantes y modalidades nuevas adaptadas al aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2010). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.

Carpio, C. Canales, C. y Morales, G. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de psicología*. 10 (2) 41-50.

Liévano M. y Leclercq, M. (2013) Efectividad de seis juegos de mesa en enseñanza de conceptos básicos de nutrición. *Revista Chilena de Nutrición*, 40(2), 135-140.

Pérez Fernández, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *DiLL, Didáctica. Lengua y Literatura*. 21, 297-318.

Salvador Mata, F. Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. Ediciones Universidad de Salamanca, *Revista Enseñanza*, 17-18, 1999- 2000, 145-163.

Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. y Sanz de Acedo Baquedano M. T. (2007). *Creatividad individual y grupal en la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Torres, C. M. y Torres Perdomo, M. E. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Los Andes: Saber ULA.

Quezada, M (1998). *Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años*. Congreso AMEI-WAECE. Recuperado de http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d059.pdf

INSPIRACIÓN Y REESCRITURA EN LA CREACIÓN POÉTICA DE RAMOS SUCRE

Berta Guerrero Almagro
berta.guerrero@um.es
Universidad de Murcia, España

Resumen

Entre las disciplinas artísticas, la creación poética se contempla con frecuencia como un arrebato inspirado del autor e, incluso, como un mensaje divino dirigido a la sociedad donde el poeta no juega otro papel que el de mero enlace entre cielo y tierra. La poesía se presenta como don natural concedido al ser y él se limita a transcribir lo recibido desde altas esferas. No obstante, en esta comunicación se pretende incidir en el carácter "artesano" de la creación poética, en el trabajo de reescritura que esta exige. Si la creatividad enlaza con la originalidad de ideas, la calidad de un trabajo también reside en el perfeccionamiento del mismo, mediante el pulimiento de la escritura. Para ilustrar lo expuesto, se presentan composiciones de un poeta con propensión a la síntesis y a la reducción constante: José Antonio Ramos Sucre. Se ilustrará esta faceta artesanal mediante el reflejo de una labor ardua: la búsqueda del ideal léxico. Sus cartas manuscritas también darán cuenta de su concisión y concentración.

Palabras clave

Poesía, inspiración, reescritura, talento, Ramos Sucre.

1. INTRODUCCIÓN: SOBRE INSPIRACIÓN Y REESCRITURA

Más allá de lo que se entiende propiamente por género poético, la poesía puede trascender el lenguaje y hallarse en todo aquello que permita generar imágenes comunicativas. El artista crea imágenes y es, en definitiva, un poeta (Paz, p. 23). Pero si se atiende al género propiamente dicho, con frecuencia se ha considerado la poesía uno de los más excelsos debido a la dificultad que entraña para el lector. El poeta es visto como un ser inspirado, tocado por las jóvenes hermosas que portan consigo el talento de alguna variedad artística: las nueve musas del mundo antiguo. La inspiración, desde el origen, está ligada a la noción clásica de originalidad, vigente hasta mediados del siglo XVIII. Es necesario precisar que esta originalidad no implicaba la ruptura con las ideas precedentes o la inclusión de ideas novedosas, sino que más bien consistía en una reformulación de ideas o temáticas ya vigentes que los artistas escogían en virtud del principio de la auctoritas latina, según el cual las obras de las diferentes disciplinas artísticas debían recoger el peso de la tradición y reinterpretarla. La poesía no permanecía ajena a esta concepción de la originalidad como reinterpretación de las obras canónicas, de ahí la metaforización de la inspiración como un don que le es dado al poeta y sobre el cual el mismo no posee capacidad de manipulación. El poeta es una suerte de catalizador que propicia la llegada del arte ya encorsetado en una serie de tópicos preestablecidos. No olvidemos, en este sentido, la denuncia de algunos escritores del período clásico a la abusiva recurrencia a los tópicos literarios y a las construcciones poéticas carente de originalidad.

Que la poesía procede de las alturas y el poeta es un mero transmisor del mensaje para disfrute de los lectores puede tener su parte de verdad. Ello no exime, sin embargo, al género poético de uno de sus perfiles esenciales: el de la condición de actividad casi artesana. Escribir poesía se asemeja a la creación de miniaturas: hasta lo mínimo implica exactitud. Octavio Paz (p. 45) se refiere a la inamovilidad de cada término dentro del poema. Así pues, frente a la inspiración (o junto a ella), el trabajo. Además de cierto talento, resulta fundamental la entrega y así lo han considerado artistas de primer nivel y distintas vertientes: el trabajo constante resulta fundamental. Archiconocida es la sentencia asignada a Picasso: «no creo en las musas…, pero si llegan, que me pillen trabajando».

La reescritura es un proceso fundamental en el desarrollo creativo. Pulir una obra y ofrecer una composición acabada, considerada y con sentido es un atributo que se presupone al hablar de la calidad de un producto literario y así debe transmitirse, con el objetivo de lograr relevancia.

2. ENSEÑAR POESÍA

Enseñar poesía hoy en un ambiente académico encuentra variadas trabas. Una de ellas, quizá de las fundamentales, es la pluralidad de sentidos que implica y la consecuente desconexión que hacia el género se advierte. Si bien la poesía es un ámbito alabado, también se considera "difícil" entre lectores desvinculados del mismo. Llega a alcanzar un estatus de exclusividad, ajeno a los lectores generales. Cada vez es sentida más lejana, menos "nuestra", menos "humana", y la distancia va incrementándose hasta prácticamente excluirla de las vidas.

Este obstáculo es, sin embargo, inexistente en la etapa inicial del ser humano. Nacemos predispuestos a cantar, musicalizar, rimar, tararear. El adolescente, en general, también encuentra un cauce potente en el terreno poético para transmitir intimidades y volcar los

fuegos púberes. El lenguaje esencial de la poesía nos pertenece, pero un día dejamos de quererla.

Es la incomprensión, motivada por la subjetividad, la variedad de sentidos que un texto poético encierra, lo que genera la fractura. La abstracción se incrementa debido al empleo de recursos que entroncan en parte con la personalidad del creador. La forma se yergue como otro de los inconvenientes: la disposición versal, distinta de la forma "habitual" de la mayoría de textos, produce también un choque incómodo. Acontecimientos que provocan molestia por su poca frecuencia. Ante la novedad, resulta necesario una dedicación mayor; pero, por regla general, el lector no halla el clima adecuado de lentitud que implica la lectura de un texto poético y deja de intuirse el contenido. Y cuando algo no se conoce, se quiere menos.

Cómo actuar para aproximar el género a los lectores desde el papel del profesorado. Las distinciones entre el nivel del alumnado producen variaciones significativas en lo que a su transmisión respecta, pero es posible atisbar una pauta común: mostrar la esencia del género y la necesidad de sus rasgos distintivos. Ni la poesía es un embrollo, ni la complican los creadores porque sí, ni se podría haber escrito un poema concreto de un modo distinto al que el poeta lo concibió. Es digna de mención la apreciación que presenta en *Estructura del Texto Artístico* el estudioso Yuri M. Lotman (1982), quien recalca la necesidad de inculcar en el lector una noción auténtica de lo que supone la literatura. Cada palabra ha de ser la que el creador incluyó en su obra y no otra, los términos no pueden variarse para transmitir con mayor sencillez o brevedad una idea porque la forma resulta fundamental. A diferencia de otro tipo de textos, donde no se repara en lo formal, en literatura y, especialmente, en el ámbito de la poesía, la forma es también digna de atención y expresa. Un blanco, un encabalgamiento, una fractura o una determinada disposición versal pueden cargarse de significado.

Se trata, en definitiva, de aproximar la poesía a lo ordinario. Porque, en ciertos aspectos, no es tan distinta de él. Las ambigüedades, vaguedades, indeterminaciones, la entonación e incluso la postura corporal pueden hacer variar el mensaje emitido. La pluralidad queda patente en estos casos, el abanico de posibilidades queda abierto a fin de que el receptor escoja la conveniente; caso análogo a "destripar" un mensaje poético.

Para terminar, no deja de ser oportuno mencionar los aspectos positivos que la poesía puede despertar en sus lectores: el incremento de la imaginación, el destape de emociones, la acentuación de la sensibilidad. Entre los plus con los que puede jugar el docente se encuentran: la habitual brevedad en su extensión y la inclusión de figuras retóricas que, en principio, dificultan la comprensión del mensaje. La reducida extensión puede convertirse en un cebo para captar lectores. En la sociedad actual impera la rapidez y, cuando se puede abarcar un texto con un golpe de vista, una puerta a su dedicación se abre. Por su parte, la dificultad de las figuras retóricas empleadas permiten generar competitividad entre los alumnos a la hora de proponer sentidos para descifrarlas. Siempre, por supuesto, adecuando el nivel de los textos al de los alumnos, evitando excesivas dificultades que supongan frustraciones innecesarias.

3. EL CASO DE JOSÉ ANTONIO RAMOS SUCRE

Uno de los procedimientos habituales en los poemas en prosa del venezolano José Antonio Ramos Sucre (1890-1930) es producir composiciones nuevas a partir de otras ya existentes, recrear a su modo un hecho o un pasaje, introducir personajes de la tradición literaria para modificar sus peripecias. Ramos Sucre fue un lector voraz, y en sus creaciones

imprime el sello de una tradición que ha absorbido en soledad. La desdicha que marca su vida, desde la represión infantil por parte de sus familiares hasta su suicidio en Ginebra, con cuarenta años, influyen, de modo inevitable, en esta manera de producir. Pero, además de esta reescritura, en esta ocasión se focaliza la atención en la capacidad de Ramos Sucre para alcanzar el término exacto, en la reelaboración de textos como proceso fundamental antes de sacarlos a la luz.

No se conocen más muestras de escritura manuscrita de Ramos Sucre que las cartas conservadas por familiares y amigos. Los manuscritos de sus obras se desconocen, por lo que referirse con plena certeza a esta tendencia a reescribir podría considerarse mera intuición. Sin embargo, el acabado de sus poemas puede certificar esta idea. La precisión, el empleo de un léxico exquisito y la frecuente elisión de ciertos elementos como el "que" relativo pueden constatarlo. Estos efectos no son causados por la ligereza en el desarrollo de un texto, sino por un proceso detenido de reflexión y creación pausada. Su escasa producción también es indicio de ello. A su primera obra, *Trizas de papel* (1921), continúa un ensayo que nunca llegó a redactar del todo, titulado *Sobre las huellas de Humboldt* (1923). Ambas creaciones integrarán el considerado su primer poemario, junto con cincuenta y dos textos nuevos: *La torre de Timón* (1925). Tras ella, aparecen en un año sus dos últimos libros: *Las formas del fuego* (1929) y *El cielo de esmalte* (1929).

En relación con la búsqueda de la exactitud, también se encuentra, entre los testimonios conservados de Ramos Sucre, alguna alusión a este necesidad a la hora de producir. El empleo del término exacto parece fundamental para el poeta venezolano, y así lo expresa en una carta del 26 de marzo de 1921 a su hermano Lorenzo Ramos, donde se puede leer: «Ya te había escrito diciéndote que debes escribir con el único adorno de la expresión exacta y suprimiendo cruelmente lo que pueda sonar a discurso» (p. 451). Las palabras de Ramos Sucre demuestran esta tendencia: ausencia de recargamiento, pretensión por la exactitud y, especialmente, la supresión. Es interesante el adverbio con el que complementa este hecho: "cruelmente". Apuesta el poeta por la poda constante, sin miramientos, dejando a un lado todas aquellas florituras que impregnan de pomposidad la composición. Pureza, esencia, dirección y tensión muy clara. Los discursos huecos no resultan del agrado de Ramos Sucre y así lo demuestra en los consejos concedidos a su hermano sobre el oficio de escribir.

Otra carta, también a su querido hermano, incide en la idea de la constancia. En septiembre de 1924 apunta el poeta: «escribir es cosa de mucha paciencia, y no debe omitirse un día. Se escribe todos los días, sin excepción. Para escribir bien es necesario saber de memoria el mayor número de palabras y de frases castizas» (p. 453). He aquí la importancia del trabajo constante, del esfuerzo por lograr lo que se pretende sin encomendarse solamente a la inspiración y la gracia. Porque Ramos Sucre entendía la escritura como un proceso pausado, de búsqueda de la exactitud y la excelencia; la condensación de sus poemas lo deja patente.

Si fuese posible localizar un manuscrito del autor, sería bastante interesante apreciar su método de trabajo a partir del mismo: sustituciones de términos, variaciones en el orden de palabras o párrafos, supresiones, modificaciones en la puntuación, etc.; cualquier muestra de su proceso de escritura esclarecería los puntos esbozados. Pero, por desgracia, no parece tenerse constancia de los mismos:

En cuanto a los manuscritos, ese filón original, invalorable e imprescindible para la crítica genética, desafortunadamente no hay rastros de su supervivencia. No existe testimonio escrito de nadie ni memoria oral de sus familiares, de que alguien, más allá del propio autor, los hubiera visto o, menos aún, cotejado con los textos impresos. Quizás haya

sido la demanda de exactitud del escritor la que nos haya sustraído la gesta del poema: las incertidumbres de la etapa previa a la imprenta, la del temblor de la mano y la pluma, las tachaduras y vacilaciones de su palabra a mano o mecanografiada (Hernández Bossio, p. XXIV).

4. CONCLUSIÓN

En definitiva, estas páginas suponen un cuestionamiento somero al proceso de inspiración y reescritura en lo que respecta a la creación literaria y, especialmente, poética. Tales aspectos entroncan con las dos vertientes planteadas para este Congreso: la investigación (de un poeta) y la docencia (de la poesía). Para cerrar, una última reflexión. En la actualidad ha cambiado el modo en el que el lector se aproxima y relaciona con la materia poética. Los docentes poseen un papel fundamental para contagiar el entusiasmo por la poesía; ante el bombardeo audiovisual al que los alumnos se exponen a través de los medios de comunicación de masas, sería interesante diseñar estrategias que permitan valorar la escritura, por ejemplo, a través de métodos de enseñanza bimodales –en los que se unan los textos con estímulos audiovisuales–. El fomento de la poesía y de la escritura ha de estar precedido por el fomento de la lectura, que predispone a los alumnos a enfrentarse a un lenguaje más rico. Para alcanzar estos objetivos es preciso un replanteamiento de la labor educativa dentro del ámbito humanístico; el Ministerio de Educación y Cultura y las Comunidades Autónomas deben apoyar la enseñanza de las humanidades y ser conscientes de que ellas generan en el ser humano un perfil valioso que se ha de preservar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hernández Bossio, A. R. (2001): "Estudio filológico preliminar", en Ramos Sucre, J. A. (2001). *Obra poética.* Madrid: ALLCA XX.

Lotman, Y. M. (1982). *Estructura del texto artístico.* Madrid: Istmo.

Paz, O. (2004). *El arco y la lira. El poema, la revelación poética, poesía e historia.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Ramos Sucre, J. A. (1989). *Obra completa.* Caracas: Ayacucho.

LA CAZA DEL CRONOPIO: CREACIÓN LITERARIA CON ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES Y SUPERDOTACIÓN

Juan Diego Celdrán Madrid
jd.celdran@imgenium.es
Universidad de Murcia, España

Resumen

Los alumnos con altas capacidades y superdotación presentan una problemática para el desarrollo de su potencial, así como para su crecimiento personal y social. La literatura trae consigo la posibilidad de pisar sobre seguro en la inteligencia emocional del alumnado, siendo indiscutiblemente un fuerte bastión en cuanto a sociabilidad y desarrollo vital. Si tenemos en cuenta que los alumnos con alta capacidad tienden a la desmotivación y al desarrollo de una personalidad divergente al resto, la literatura es la puerta hacia el encauzamiento de sus posibles problemas, su autoconocimiento, control y la empatía. Y todo el lenguaje, como sistema recursivo de símbolos, destila un incremento de la creatividad. La literatura y las distintas formas de reconocimientos de realidades idénticas fomentan la perspectiva recurrente de la que los alumnos con altas capacidades gozan, con la capacidad de proveer a la sociedad de ideas y personalidades originales. El proyecto se basa en probar las metodologías más eficaces con los alumnos denominados más capaces: trabajo colaborativo, por proyectos y autónomo. A través de la lectura y la visita a la obra y el mundo de Cortázar, junto con otros cuentos del siglo XX.

Palabras clave

Altas capacidades, cortázar, creación literaria, cuento.

1. INTRODUCCIÓN

Ver la inteligencia o la superdotación como un bloque inmanente de brillantez integral y pulido en todos sus vértices es un error frecuente, por ello la desfragmentación de la inteligencia en múltiples componentes, en inteligencias o en talentos, supone un apoyo a la pedagogía que conlleva cambios muy significativos en lo que la orientación y tutoría se refiere, así como, a la manera de evaluar las capacidades cognitivas de los alumnos.

Por otra parte, el lenguaje comúnmente también ha llegado a verse como un único componente en nuestro esquema vital, sin suponer que interviene en variados procesos su adquisición y desarrollo, ya sean sociales o anatómicos. El lenguaje es el puente de unión entre los individuos de una sociedad, es el engranaje que consigue convencer, enseñar, aprender, motivar o herir. Está ligado a muchos problemas en la enseñanza, tanto por su excesivo peso académico, como por su escasa motivación en las aulas.

En último lugar, aunque no menos importante, la literatura trae consigo la posibilidad de pisar sobre seguro en la inteligencia emocional del alumnado, siendo indiscutiblemente un fuerte bastión en cuanto a sociabilidad y desarrollo vital. Es una amalgama cultural que mantiene a las sociedades vivas y crea individuos potencialmente capaces para afrontar problemas en grupo o personales, además del contenido histórico, emocional y lingüístico que conlleva su estudio.

No debemos olvidar el mundo en el que nuestros alumnos e/o hijos van a vivir, muy distinto al que hoy vemos, pues estará marcada por la globalización extrema y la comunicación a la velocidad de la tecnología. En este panorama, las materias más utilitarias están comiendo terreno a lo realmente importante, el conocerse a uno mismo y al grupo. Por suerte ya cuenta el panorama educativo con las innovaciones en inteligencia emocional y proyectos centrados en este desarrollo.

No podremos en este presente trabajo, ni por profundidad ni por extensión, delimitar el estudio de las altas capacidades intelectuales y aún mucho menos exponer las necesidades del alumnado en el sistema educativo español que llevan a la realización de este proyecto. El presente trabajo describe un Taller de Enriquecimiento, una de las metodologías para abordar el desarrollo y la atención del alumnado específico de AACC. Para muchos podrá ser adaptable y admisible como taller al alumnado generalizado, y lo es ciertamente; cualquier actividad que promueva la integración y el desarrollo de talentos individuales siempre será bien recibida por el aula, y es hoy más que nunca necesitada. No obstante, si bien para la mayoría es beneficioso, para la parte que nos incumbe es necesario. Es necesario en cuanto que crea espacios de crecimiento autónomo y ahonda en las necesidades emocionales al mismo tiempo que profundiza en las habilidades personales.

1.1. BREVE PLANTEAMIENTO TEÓRICO

Uno de los mayores obstáculos en el estudio y atención de las altas capacidades son los prejuicios y mitos que se encuentran frente a este colectivo[60].

El primero de ellos y más extendido es el fracaso escolar[61] demuestra una capacidad excepcionalmente alta para el rendimiento académico pero que no actúa de forma

[60] (Sastre & Acereda, 1998; Tourón, Fernández y Reyero, 2002; Carpintero, Cabezas & Pérez, 2009)
[61] Desde Whitmore (1977) hasta (Rodrigues & de Souza, 2012).

satisfactoria en las tareas académicas habituales ni en los tests de rendimiento y recabar las causas de su extravío en el centro, tanto externas, como internas. El factor principal de este suceso es la falta de motivación y la desatención por parte del sistema educativo, consecuencia del desconocimiento de este grupo.

Sin embargo encontramos una serie de problemas ligados a las características del alumnado superdotado, entre ellos los escolares y los emocionales:

Tabla 1:

Características	Problemas escolares	Problemas emocionales
Actitud activa para investigar, curiosidad intelectual, motivación intrínseca, búsqueda de lo trascendente.	Preguntas desconcertantes, son obstinados, rehúyen las órdenes, parecen exagerados en sus intereses.	Esperan lo mismo de los demás.
Creativos e imaginarios, les gusta experimentar nuevas formas de hacer cosas.	Dan soluciones inusuales a los problemas realizando procesos de no fácil comprensión.	Pueden romper los planes de grupo o familiares rechazar lo que ya se sabe. Diferentes.
Motivación intrínseca por el trabajo.	Independencia excesiva, rechazan las órdenes	Tendencia a las tareas individuales.
Sensibilidad, empatía por los demás, deseo de ser aceptado.	Su sensibilidad interpretada en ocasiones como “blandenguería”.	Sensibilidad a la crítica y al rechazo social. Necesidad de éxito y reconocimiento.[62]

Fuente: Elaboración propia partiendo de los cuadros de Pérez Sánchez y Díaz Fernández (1994), basados en los de Webb (1993) frente a los también propuestos por José Rayo Lombardo (2001, 2014) y García Yagüe (1986).

Veamos antes las características que conforman lo que conocemos como inteligencia o altas capacidades:

1.1.1. Renzulli

Como autor de la teoría más reconocida encontramos a Renzulli (1978; 1980), que define la superdotación como la interrelación de tres características: la alta capacidad intelectual, el compromiso con la tarea la y creatividad (figura 1). El encuentro entre estas tres forma la superdotación, y esta tríada supone el punto de partida de toda actividad con este tipo de alumnado. La capacidad intelectual superior a la media estaría relacionada con una mayor facilidad para procesar información, pensamiento abstracto y razonamiento verbal y numérico, habilidad espacial, memoria, etc. El compromiso con la tarea hace referencia a la constancia y capacidad para perseverar en un tema de interés. La creatividad, por último, y esta la más importante, estaría relacionada con la flexibilidad, la originalidad, el pensamiento divergente, así como la curiosidad.



Figura 1: Modelo de Renzulli. Elaboración propia

Posteriormente se añaden más factores y se revisita la teoría de Renzulli, aunque para lo que nos ocupan los trabajos de enriquecimiento es más accesible tratar las altas capacidades a través del concepto de talento.

1.1.2. Talento

Castelló y Batlle (1998) proponen una forma de abordar el problema desde el campo práctico. Sugieren estos autores la conveniencia de hablar de "perfiles" que incluirían un amplio abanico de sujetos con altas capacidades. Así, el perfil del superdotado supondría un nivel aceptablemente alto (PC>75) en gran variedad de recursos, incluida la creatividad; el perfil del talento académico exigiría mayor nivel de capacidad (percentil superior a 80) en verbal, razonamiento lógico y memoria); el talento figurativo destacaría (PC>80) en el ámbito espacial y "no verbal"; finalmente, el perfil de talento simple, muy específico, estaría definido por una muy alta habilidad en un campo concreto (PC>95), dando lugar a los talentos creativos, matemáticos, verbales, etc.

Estos términos, además de facilitarnos la comprensión, son frecuentemente usados en el ámbito académico y psicopedagógico de las instituciones educativas, pues se toman como base científica al realizar los informes del alumnado en los centros de la Región de Murcia. En el proceso de detección diferenciamos entre superdotación y altas capacidades pero pueden darse dos o más categorías en la que exista una elevada concentración de recursos o mecanismos, que den lugar a excepcionales habilidades en cada una de esas categorías, lo que se llama talento múltiple, o bien habilidades más complejas que requieran el uso combinado de recursos pertenecientes a dominios diferentes, talentos complejos y conglomerados.

Los vemos detallados a continuación según la clasificación de Castelló y Batlle (1 998).

Talento simple: Es aquel con una aptitud intelectual específica destacada:

- *Talento Verbal*: Los alumnos con talento verbal muestran una extraordinaria inteligencia lingüística, que se concreta en una gran capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. Saben escuchar y comprender. El buen dominio que tienen de los instrumentos lingüísticos, favorece su rendimiento escolar.

- *Talento Matemático*: Los alumnos con talento matemático se caracterizan por disponer de elevados recursos de representación y manipulación de informaciones que se presentan en las modalidades cuantitativa y/o numérica. Suelen representar cuantitativamente todo tipo de información, bien sea matemática o de otro tipo. Las personas que poseen un buen razonamiento matemático disfrutan especialmente con la magia de los números y sus combinaciones, son personas capaces de encontrar y establecer relaciones entre objetos que otros no suelen encontrar.
- *Talento Lógico*: La configuración cognitiva del talento lógico es muy parecida a la del talento creativo, pero la funcionalidad que hace de sus recursos es mucho más elevada, puesto que influyen tanto parámetros culturales como escolares.
- *Talento Espacial*: propio de los estudiantes con una buena representación espacial en diferentes dimensiones. Manejan con gran facilidad las diferentes perspectivas y su proyección al espacio.
- *Talento Creativo*: El talento creativo se caracteriza por una gran capacidad para la innovación. Los talentos creativos son aquellos cuyo funcionamiento cognitivo manifiesta poca linealidad, suelen tener una gran capacidad para explorar las diferentes alternativas para resolver problemas, su pensamiento es dinámico y flexible y su organización mental es poco sistemática. Cabe esperar que la creatividad no está únicamente asociada a la producción artística, sino que es un recurso de uso general, de la misma manera que sucede con la lógica.
- *Talento Social*: El talento social se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación y toma de decisiones referidos al procesamiento de la información social. El rasgo más característico de las personas con inteligencia social es su habilidad para interactuar con sus compañeros y adultos. Gardner distingue dos tipos de talentos sociales: el talento intrapersonal (incluye autorreflexión, metacognición y autopercepción que una persona tiene de sí misma) referido al conocimiento que tiene una persona de sí misma y el talento interpersonal referido a la capacidad que tiene la persona para relacionarse con los demás de forma eficaz. El talento social tiene una capacidad especial para ayudar a que un grupo alcance sus objetivos y mejore sus relaciones humanas.

Talento complejo: es aquel que está constituido por la combinación de varias aptitudes específicas.

- Talento Figurativo que resulta de la combinación de razonamiento lógico y espacial. Son estudiantes que manifiestan un buen manejo de sus recursos lógicos dentro del contexto escolar; además, manifiestan un buen dominio en el uso de las relaciones y perspectivas espaciales.
- *Talento Académico*: El talento académico es un tipo de talento complejo en el cual se combinan recursos elevados de tipo verbal, lógico y de gestión de la memoria. Los talentos académicos manifiestan una gran capacidad para almacenar y recuperar cualquier tipo de información que se pueda expresar verbalmente, suelen tener además una buena organización lógica. Las funciones que manifiestan los talentos académicos son idóneas para los aprendizajes formales. Suelen trabajar bien con tareas verbales, numéricas, espaciales, de memoria y de razonamiento, consideradas todas ellas capacidades mentales primarias, necesarias para lograr el éxito académico.
- *Talento Artístico*: La configuración intelectual que subyace en el talento artístico se fundamenta en las aptitudes espaciales y figurativas y los razonamientos lógicos y creativos. Es propio de los individuos que manifiestan una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica. No todos los alumnos que muestran capacidades visuales

exhiben las mismas habilidades. El talento artístico-figurativo al igual que el académico, es un talento complejo en el cual la interacción de esas habilidades resulta crítica.

Talento Múltiple: Es aquel con una aptitud intelectual específica destacada en dos o más habilidades. Supone la combinación de varios talentos simples.

Talento Conglomerado: Es aquel con una aptitud intelectual que se deriva de la combinación de un talento complejo y uno o más talentos simples.

Superdotación: La configuración cognitiva de la superdotación se caracteriza por la disposición de un nivel bastante elevado de recursos de todas las aptitudes intelectuales. La evolución de la superdotación es lenta y compleja, siendo difícil que se manifiesten los procesos e interacciones más sofisticados antes del final de la adolescencia. A pesar de ello, las aptitudes básicas, tal y como se miden a través de los testes de inteligencia, se pueden evaluar a partir de los 12 años. La inteligencia social, motriz o emocional también forma parte de la superdotación. Éstas deberían ser evaluados con testes apropiados (Castelló, 2002).

2. OBJETIVOS

- Optimizar la atención educativa del alumnado con altas capacidades, para favorecer el desarrollo de sus potencialidades.
- Implementar estrategias educativas adecuadas a estos alumnos.
- Conocer las principales características del cuento y la poesía.
- Descubrir la literatura como vehículo de expresión propia.
- Conocer en profundidad la esencia de los escritos poéticos y narrativos.
- Desarrollar un sentido crítico y analítico del texto.
- Reflexionar sobre el modo de expresión de nuestras emociones y pensamientos.
- Estimular la creación literaria y el conocimiento de la psicología interior.

3. CONTENIDO

Las sesiones se repartirán en tres bloques de contenido: lectura, redacción y actividad. Además se indica un apartado de "temas transversales" que fomenta el pensamiento divergente y la reflexión sobre temas muy variados que puede sacar el profesor o tener preparados para que surjan entre los alumnos.

3.1 EL CUENTO

La narrativa latinoamericana ha dado a la literatura universal los mejores cuentistas del siglo XX. La conformación de un estilo literario que acompaña al género de la literatura fantástica despliega sus ramificaciones desde México hasta Argentina pasando por Colombia y Uruguay, dejando al lector visiones de los antiguos aborígenes, el concepto de "lo real maravilloso" o el realismo mágico famoso en García Márquez. El cuento, por su brevedad, exige la condensación y la síntesis de toda buena narrativa y encuentra en la fantasía el menú ideal para desarrollar la imaginación y captar el interés del lector. Porque como diría Cortázar «*el cuento, como género literario, es un poco la casa, la habitación de lo fantástico*».

3.2 LA POESÍA

Es el género más reconocido universalmente por ser trasmisor de sentimientos, más usado por los aficionados a la escritura, pero menos presente en las bibliografías. La poesía es el vehículo de lo inefable, desde los encuentros místicos religiosos, hasta la experiencia amorosa sensual. Permite al lector revivir aquello que el poeta plasma en la obra y transportarnos al momento y al mundo desde nuestra propia lectura. La recreación del mundo interior y exterior permite en la poesía, fuera de la época histórica, situar empáticamente al lector. El ejercicio poético de escritura es liberación y profundización, «*la poesía es un intento de aproximación a lo absoluto por medio de los símbolos*» afirma Juan Ramón Jiménez, premio Nobel.

3.3 RECURSOS

La metodología innovadora y el temario transversal no necesitan de unas grandes instalaciones, ni una partida presupuestaria. En el caso de que el profesor fuera externo, si es necesario que lo sea para fomentar la profundización, pero es un trabajo de fomento que puede llevar a cabo el docente fuera del aula como clases extraescolares o al estilo de las clases de refuerzo.

Los materiales necesarios en infraestructuras son:

- Un aula con sillas y mesas móviles.
- Un proyector o pizarra digital.
- Salida de audio.
- Ordenador con acceso a internet.
- Un cuaderno en blanco para cada alumno (estilo Moleskine, adquirible en Tiger por 3€).
- Biblioteca del Centro Educativo.
- Blog del profesor donde subir las experiencias.
- Carpeta Google Drive para compartir las lecturas más extensas.
- Material de escenificación básico: algunas telas, espacio escénico del centro si es posible, juego de luces… (El vestuario pueden aportarlo los alumnos).

3.3.1 1ª Sesión

- Presentaciones: El profesor hará una ronda de presentaciones donde recabará datos para conocer las habilidades y los gustos de los alumnos, será un primer acercamiento cognitivo y emocional mediante las preguntas:
- Di tu nombre, tu libro o autor preferido, el último que hayas leído, un lugar (imaginado o real) donde te gustaría vivir y una canción o compositor. Dará como resultado una imagen clara de la imaginación, los intereses y las aptitudes de los alumnos, para poder individualizar la atención y gestionar mejor la formación de grupos y trabajos.
- Qué son los cronopios? ¿Por qué vamos a buscarlos? En la entrevista en "A fondo" de TVE, en 1970, Cortázar nos da algunas claves:

> El problema conmigo -ya te habrás dado cuenta- es que cuando me piden explicaciones es la pura pérdida. A mí me cuesta mucho explicar cosas que no me las explico yo mismo, lo que te puedo decir es como nacieron los cronopios. Yo estaba en París en 1952 y fue a un concierto donde había un gran homenaje a Igor Stravinski, yo estaba muy conmovido viendo por primera vez a Stravinski. Vino el entre acto y todo el mundo salió a tomar café. Yo estaba sol

y no tuve ganas de salir y me quedé. Entonces de golpe tuve la sensación de que había en el aire personajes indefinibles, una especie de globos que yo los veía de color verde., muy cómicos, muy divertidos y muy amigos que andaban por ahí circulando. Y su nombre era cronopios, se llamaban cronopios y venían así. Más tarde los críticos han buscado las explicaciones…vídeo "risas en el tranvía".

Temas transversales:

- La figura del monstruo.
- El más allá.
- Lo establecido y lo extraordinario.
- La naturaleza.
- La realidad y el subconsciente.
- Mundos paralelos.

- Identificación de las emociones. Canalizamos la alegría, la tristeza, lo mágico y lo extraño.
- Vídeo "El tren de la risa"
- Breve introducción al género narrativo: literatura oral, origen de la novela, recuperación del cuento, Latinoamérica.
- Siempre hay un problema, siempre un final feliz: lectura de cuentos.
- Casa tomada, de Gabriel García Márquez.
- Carta a una señorita en París, Julio Cortázar.
- Pinceladas al género fantástico: leyendas, supersticiones, tópicos, miedos, el subconsciente, la inversión de valores.

ACTIVIDADES:

- Todos los alumnos obtendrán su particular libro de escritura en el que practicarán la redacción y volcarán sus experiencias fuera y dentro del taller. Pueden usarlo como libro de ideas, novela continuada o simplemente cuaderno de textos de clase. El profesor revisará y se pondrá en común cada cierto tiempo el trabajo realizado por cada uno.
- Intentemos romper las costumbres, hacer lo fantástico. Cada alumno decidirá incluir en su rutina semanal un tic, una palabra, o un comportamiento inventado. ¿Cómo reaccionan a nuestro alrededor?

3.3.2 2ª Sesión:

- Ambiente lúgubre, visualización de un fragmento de "El laberinto del Fauno", música.
- Reflexiones: análisis y debate de los cuentos.

ACTIVIDADES:

- Inventamos nuestro propio monstruo. Dibujo y creación del ser fantástico con las características que ellos decidan. Entre todos se realizará un ser fantástico mediante la técnica del cadáver exquisito.
- "Lo que más miedo me da es…" añadiendo uno tras otro situaciones de pánico o miedo para encontrar disparatados escenarios.

- Recrea tres narraciones en las que la situación sea: realista, realista con elementos fantásticos, completamente fantástica. Por grupos el profesor organizará a los alumnos para que trabajen juntos la redacción. Cada grupo tendrá un folio donde tendrá que escribir cuatro palabras, las primeras que se les vengan a la cabeza. Esta lista pasará al grupo de al lado, quienes tendrán que usar esas palabras en su relato.

3.3.3 3ª Sesión:

- Puesta en común de los relatos.
- Lectura de EL ALMOHADÓN DE PLUMAS H. Quiroga
- Reflexiones sobre el microcuento y lo breve.
- Narramos sin narrar, introducción a la lírica y a la escritura simbólica.

ACTIVIDADES:

- Escritura automática y Braim Storming. Se creará un relato a través de ideas y fragmentos instintivos, sin lógica ni consecución. Se crearán parejas de alumnos entre los cuales el papel irá viajando en secuencias de tiempo muy cortas, una pareja escribirá una oración y la otra deberá seguir escribiendo sin saber lo que escribió la anterior.
- Entrega de poemas y textos líricos que acerquen el género. Debate sobre las diferencias entre lo anteriormente visto. Lecturas recomendadas: José de Espronceda, Francisco de Quevedo, Luis Cernuda, Alejandra Pizarnik, Rosalía de Castro, Alfonsina Storni…
- Las visiones de lo global. Escoger un relato y redactarlo a través de todos los personajes.
- Metáforas y sinestesias de lo cotidiano. Al estilo de las greguerías o los ejemplos más llamativos de la poesía española, los alumnos se separarán por grupos para buscar amoldar a las figuras retóricas los aspectos más cotidianos, además de términos que el profesor aporte. Ejemplo: Ordenador, ventana enciclopédica; papel higiénico, papiro íntimo.

3.3.4 4ª Sesión:

- Reflexiones sobre el género lírico: expresión de las emociones, temas y tópicos a lo largo de la Historia, los trovadores y el amor cortés, el Barroco como eclosión del existencialismo, la exasperación del Romanticismo, siglo XX hacia lo invisible.

ACTIVIDADES:

- Comprendamos la rima. Partiendo de poemas con versos incompletos los alumnos deberán recomponer el poema manteniendo la rima y la métrica, y el tono cuanto se pueda.

Ejemplo: Ilustre y hermosísima María de Góngora

Ilustre y hermosísima María, _ en tus mejillas la rosada aurora, Febo en tus ojos y, en tu frente, el día, _ mueve el viento la hebra voladora _ y el rico Tajo en sus arenas cría; […]	Ilustre y hermosísima María, **en tu mirar mi mirar se demora** en tus mejillas la rosada aurora, Febo en tus ojos y, en tu frente, el día, **Comandante eres de alegría** mueve el viento la hebra voladora **que en el monte a mi pena le llora** y el rico Tajo en sus arenas cría;

- La música y la poesía, la llamada a la acción. Escucha de canciones que muevan al amor, la revolución, la justicia… Ejemplo: Serrat y Machado, Celia Cruz y José Martí, Extremoduro y Chinarro…
- Redacción: Investigar sobre una época concreta de los periodos poéticos y justificar los tópicos literarios mediante la recreación de un alter ego contemporáneo a dicha época. El personaje nos hablará de las condiciones de vida y hechos históricos que le rodean, lo que piensa y siente de la sociedad de su época.

3.3.5 5ª Sesión:

- Análisis de textos, grupos de reflexión y debate.
- Épocas históricas, relativización y puesta en común. ¿Qué perdura? ¿Qué cambia?
- Temas transversales:
  - La soledad.
  - La crítica.
  - Las relaciones humanas.
  - Amor, desamor.
  - Libertad, opresión.
  - Justicia, desigualdades.

ACTIVIDADES:

- Alegorías, relación con los mundos fantásticos ya vistos. Tras conocer la figura, dibujar alegorías propias de nuestro entorno.
- Pequeño teatro. Sé un juglar, sé un romántico, sé un modernista, sé un beat. Disfraces y exposiciones de las distintas situaciones históricas.
- Redacción: nuestro mundo interior, en qué época nos sentimos cómodos e intentaremos imitar la poesía de entonces.
- Redacción: práctica de la rima con un soneto.

3.3.6 6ª Sesión Final

- Se invita a los padres a asistir a esta sesión para que puedan compartir experiencias y conocer lo que han aprendido sus hijos.
- ¡Los cronopios han llegado!

- Reflexiones sobre la literatura y la vida. Cada alumno traerá un libro o texto favorito para compartirlo con sus compañeros.

ACTIVIDADES:

- Improvisación. Taller de verso repentizado, el trovo y la canción.
- Lectura de relatos graciosos e ingeniosos.
- Contar sin decir. La mímica, el clown. Adivinar el cuento o la película por la gestualidad.
- Autoevaluación.

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo fue realizado durante los cursos 2015/2016 y 2016/2017 manteniéndose en curso ahora mismo gracias a los talleres de enriquecimiento extracurricular de la Consejería de Educación de Murcia. La recepción del taller fue y está siendo agradable por parte de los alumnos, y también por los padres. La escritura se está convirtiendo cada vez más en un recurso limitado no solo para el estudio sino para la expresión. El taller pone la importancia de la escritura como método de liberación y de fijación del individuo. Algo tan simple como que en ocasiones importantes nos vemos obligados a escribirle algo a la persona dedicada, una carta o aunque solo sea una tarjeta con nuestro sentimiento más breve “te quiero”.

Cada unidad plantea unas breves actividades y da todo el poder decisorio a los alumnos, la previsión temática queda representada en el proyecto a través de los “temas transversales”. Todo de lo que se puede hablar con el alumnado en el momento de la actividad.

El trabajo de escritura fue dificilísimo para los participantes, no están acostumbrados a escribir y mucho menos a expresarse. Las historias divagaban entre las anécdotas de clase y las tendencias del momento en youtube y twitter. Fueron numerosos los casos de cuentos relacionados con Donald Trump, con el Caranchoa, con líderes vloggers como ElRubios o Wismichu…Cualquier cosa que pudiera alejarse de la propia intimidad del alumno. Si bien es un rasgo que se suele destacar en los alumnos varones, las chicas tampoco tenían la facilidad expresiva de su intimidad, aunque sí la capacidad de escritura, cuyos relatos eran más detallados, mejor construidos y con giros retóricos.

La poesía fue y es la prima fea de la familia de la literatura: no la entienden, no les gusta, no la conocen. En uno de los cursos se vio la necesidad de suprimir la sección de poesía para continuar trabajando los aspectos de la narrativa, ya que el proceso creativo costó mucho.

En este proyecto de innovación hemos podido tratar uno de los temas más en boga en la educación (no solo a nivel nacional, sino mundial), el talento, la excelencia, la creatividad…son términos que nos acompañan cada vez más de cerca en todos los ámbitos de nuestra vida pero nunca sabemos hacerles frente cuando los tenemos delante, y como docentes, centrados en los resultados académicos, ¿qué hacemos cuando un alumno está capacitado para todo y necesita entonces “algo más”?

Por esto la importancia y la sencillez de trabajos como este, donde se presentan alternativas a un problema existente donde los alumnos pueden llegar a sumarse al fracaso escolar o acaparar problemas de autoestima y sociales. Es una medida extraordinaria escolar

que puede abrirse al alumnado en general, pues no tiene grandes adaptaciones, solamente se estructura en la profundización, la creatividad y la transversalidad. Estos puntos son importantes para todos los alumnos, pero imprescindibles para los que “sufren” altas capacidades.

El proyecto necesita para su viabilidad una potente motivación del profesorado y un conocimiento por su parte del mundo de la superdotación y las dinámicas docentes alternativas. He aquí también su punto más débil, pues no asegura la correcta viabilidad del proyecto y de la correcta aceptación por parte del alumnado. Igualmente, este proyecto está enfocado hacia un cuatrimestre y esto puede derivar en contenidos repetitivos o falta de personal, una vez que se haya realizado continuadamente.

No obstante puede seguir siendo duradero y fraguar en talleres con una progresión temática. En el caso de la Literatura, adoptarlo de forma cronológica. Pero cabe destacar que estos talleres son mucho más amoldables a las asignaturas experimentales y científicas, donde la posibilidad de profundización y aprendizaje vivencial es enorme. Si aquellos alumnos aburridos por sus conocimientos en literatura, estarían encantados de trabajar a Cortázar, el realismo mágico, la voz poética…qué alumno con inquietudes científicas no desearía volcarse en un trabajo de laboratorio, o en conocer la química más cercana a su piel, en realizar disecciones, elaborar problemas más profundos sobre la gravedad, los átomos, etc. Son actividades con un éxito asegurado y una necesidad en el ámbito educativo y psicológico de los alumnos con altas capacidades.

El elemento proactivo del proyecto facilita la motivación de los alumnos con el profesor y dota al centro de una atención única para muchos otros, donde la adaptabilidad del currículum es nula. La retroalimentación derivará en un ambiente de trabajo y demostrará que la inclusividad total es posible sin dejar fuera a los más ni a los menos.

FORTALEZAS	**AMENAZAS**
- Resultados comprobados. - Trabajo en equipo. - Actualización de la docencia. - Carácter novedoso. - Amplio marco teórico. - Respaldo de otras áreas. - Abundantes recursos. - Sin gran carga para el profesor. - Multitud de recursos. - Libertad de acción.	- Excesiva carga horaria . - Falta de cooperación e implicación del claustro. - Carencia de espacio físico. - Dudas para comenzar su funcionamiento. - Desinformación. - Falta de credibilidad. - Falta de cultura colaborativa. - Posibles repercusiones de la formación. - Problemas con el grupo social (diferencias entre iguales).

DEBILIDADES	**OPORTUNIDADES**
- Posible falta de experiencia del profesorado sobre el tema. - Repetición de dinámicas tradicionales enseñanza/aprendizaje. - Falta de compromiso. - Sin continuidad. - Dedicación del profesorado. - Problemas psicopedagógicos.	- Apoyo de la dirección. - Asesoramiento de expertos. - Posibilidad de cursos definitivos. - Deseos de mejora y ganas de trabajar. - Apoyo de los compañeros y compañeras. - Experiencia como Centro altas capacidades. - Experiencias de otros centros. - Apoyo del Asociaciones de Padres, Altas capacidades… - Información en la web (foros, blogs,wikis). - Mayor y mejor valoración de las familias.

- Estrategia ofensiva (fortalezas + oportunidades): Presentar el proyecto institucionalmente a la Directiva de los Centros o al Equipo de Orientación de la Consejería.
- Estrategia defensiva (fortalezas + amenazas): Plantear un proceso de evaluación interna y externa de los resultados teniendo en cuenta las familias, los profesores de las materias y los propios alumnos.
- Estrategia de reorientación (debilidades + oportunidades): Organizar charlas de formación en altas capacidades y dinámicas alternativas para los profesores. Organizar estos talleres en las asociaciones de padres o de familias de altas capacidades.
- Estrategia de supervivencia (debilidades + amenazas): Buscar apoyos en los profesionales del tema para promover la visualización de las altas capacidades. Experiencias previas en otros centros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez González, B. y Jiménez Fernández, C., (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de educación*, 313, pp. 279.

Benito, Y. (1998). Factores emocionales y problemática de adaptación en alumnos superdotados considerando el nivel de superdotación y la edad. *Primer congreso internacional de educación de la alta inteligencia.*

Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, *6*, 26-66.

Ferrándiz, C., Rojo, Á., y Ferrando, M. (2015) Intervención educativa en alumnado con altas capacidades intelectuales *Guía científica de las altas capacidades.*

Ferrándiz, C., (2014/2015) Intervención Educativa en alumnos con Altas Capacidades, Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Grado en Magisterio. Universidad de Murcia

Jiménez Fernández, C. (2002) "Modelos de intervención en educación", Bordón. Revista de Pedagogía 54/2 y 3.

Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces.* Madrid. Pearson.

Muñoz Deleito, P.; Beltrán Llera, J.A.; López Cobeñas, E. (2009) "Perfil de estrategias de aprendizaje de estudiantes de alto rendimiento en Lengua Castellana y Literatura, *Faísca*, Vol. 14 n°16, 49 – 75.

Ortí Testillano, C. (1988), Experiencia lingüística y desarrollo cognitivo. *Estudios de Psicología*, 33-34, pp. 229-239.

Torrego, J.C. (coord.) (2011) Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo un modelo de respuesta educativa, Fundación SM.

Toruón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En C. Jiménez, Pedagogía diferencial. Diversidad y Equidad (págs. 369-400). Pearson educación.

Valadez Sierra, M.D., Pérez Sánchez, L. y Beltrán Llera, J.A.: (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15, pp. 2-17.

Bibliografía literaria principal

Cortázar, J. (2003). Cuentos. Galaxia Gutemberg.

García Márquez, G. (2004). Cien años de soledad. Cátedra.

García Márquez, G. (2012). Todos los cuentos. Ed. Diana.

Pizarnik, A. (2010) Poesía Completa. Lumen.

Quiroga, H.. (2000) Cuentos de amor, locura y muerte. Mestas.

Shaun T. (2010). La cosa perdida. Barbara Fiore Ed.

VVAA. (2006) Antología poética de los siglos XVI y XVII. Clásicos de Biblitoeca Nueva.

LITERARIEDAD EMOCIONAL DESDE EL LIBRO ÁLBUM

Edison Mata Vélez
edison.mata@estudiante.uam.es
Universidad Autónoma de Madrid, España

Resumen

La inteligencia emocional sigue siendo un tópico de consideración en la educación infantil. El libro álbum como recurso literario y sus particularidades, ofrece la oportunidad de representar una amplia gama de situaciones emocionales, desde las más básicas hasta otras consideradas como perturbadoras. Es la capacidad creativa de esta «simbiosis» insoslayable entre la imagen y el texto, que lleva a crear complicidad entre el autor, ilustrador y el lector en este formato literario innovador. Descubrir historias dentro de otras historias y nuevas historias en su reiteración, todas con una considerable esencia emocional. La presente comunicación pretende desde una óptica teórica, ofrecer este recurso literario como una herramienta estética, que invite a los niños y niñas hacia la exploración del mundo emocional en la educación infantil, desde esta creatividad literaria. La literariedad emocional desde el libro álbum, expone las diversas formas creativas en que se conjuga esta imprescindible relación de la imagen/texto dentro de este formato literario, que con sus particularidades e interacciones, aún se sigue descubriendo.

Palabras clave

Literariedad; emociones; educación infantil; libro álbum.

1. INTRODUCCIÓN

«¡Pero si tienes el libro al revés! [...] ¿Qué pasa? ¡Yo leo a mi manera!» (Duran, 2007, p. 7). La literatura y su decodificación de códigos imagen/texto lleva consigo la esencia del crear y recrear, del imaginar, la sensación del estar ahí con aquellos, del vivir otras vidas y viajar a mundos distintos. La literatura desde sus albores en la narratividad oral, no escapa al encanto de la creatividad. Los libros nacidos de la imaginación y para la imaginación permanecen a través del tiempo, volviéndose grandes clásicos (Rodari, 2004). La Literatura infantil como tal, nace de las primeras recopilaciones de cuentos orales, y su evolución está marcada por los acontecimientos socioculturales de cada época y lugar (Duran, 2007). En la actualidad, con la llegada de la globalización y su interacción prácticamente instantánea, la cultura literaria infantil también se ha visto influenciada por todas las nuevas tecnologías y sus avanzadas técnicas creativas y artísticas de nuestra época, plasmando en el mundo concreto de las letras, todas aquellas creaciones abstractas que solo nuestra mente actual puede imaginar de forma ilimitada, convirtiéndonos en una *cultura visual* dentro de una *sociedad digital.* La creación literaria siempre ha sido estudiada desde una referencia linguistica y estética no-verbal, pero la presencia de las nuevas formas narrativas «híbridas» obligan a hablar de otros modos de escritura y de creaciones artístico plásticas (Lapeña, 2014). Ante los nuevos formatos en los que se puede presentar una narrativa, la facilidad para involucrarse en un pensamiento creativo es importante, porque en muchas ocasiones, la representación textual y sus significados, no va a ser lineal (López, Jerez y Encabo, 2016). Es aquí donde el libro álbum hace su aparición, una construcción de particularidades prestadas del diseño gráfico, el cine, la televisión, el internet, la fotografía, la pintura, la música, la escultura y la expresión plástica en sus más diversas formas y estilos. Lapeña (2014) afirma que actualmente la imagen ha adquirido un poder, provocando sentimientos de fascinación por el mundo visual, al mismo tiempo que, paradójicamente, no podamos prescindir de la palabra. El libro álbum es un producto de factura reciente, sentencia Hanán (2007, p. 90). Un formato de libro que nació con motivo de una necesidad creativa para la literatura infantil y juvenil. Sin embargo, sus primeros atisbos de origen se remontan a la obra *Orbis Sensualium Pictus* u *Orbis Pictus* del monje checo Jan Amos Komenski, considerado por críticos y especialistas occidentales como el primer libro ilustrado para niños (Hanán, 2007). Milani (2013) señala que no fue hasta la segundo mitad del siglo XX que el editor francés Ruy Vidal comienza a pensar en libros para niños como una unidad de texto, ilustraciones y diseño gráfico. Los libros álbumes se han convertido hoy en día en una manifestación artística, capaz de introducir al lector en un mundo diferente, lleno de sentimientos, emociones, ideas y colores (Medina, 2014, p. 54). El libro álbum actualmente, muestra abiertamente a sus lectores una amplia gama de emociones, inclusive aquellas que podrían considerarse difíciles de asimilar y procesar por los niños (León, 2010). Tejerina (2008) afirma que el libro álbum constituye hoy en día, un género que ha alcanzado una extraordinaria importancia en la literatura infantil, y en la educación de los primeros lectores. En el libro álbum *"El oso, el mejor amigo del hombre"* escrito e ilustrado por la ecuatoriana María Fernanda Heredia se puede apreciar el uso del plano cinematográfico PP (primer plano) para realzar la gran carga emocional que se quiere transmitir a través de la ilustración (véase figura 1).



Figura 1.
Imagen tomada de http://rz100.blogspot.com.es/2014/12/121-preguntas-maria-fernanda-heredia.html

1.1. EL LIBRO ÁLBUM: CONCEPTUALIZACIÓN Y ESENCIALIDAD

El libro álbum es un libro que cuenta historias mediante una conexión inseparable entre imagen y texto. Lapeña (2014, p. 49) define al libro álbum como una *"obra de arte"* con un formato editorial definido por una estructura, número de páginas, dominio de la imagen sobre el texto y guardas en diálogo con el contenido. Bosch (2007, p.41) está de acuerdo en conceptualizarlo como un arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzado en la estructura del libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente. El libro álbum tiene una doble aportación: la real (escritura) y la mágica (imagen). La semiótica de la narración literaria va más allá del análisis lingüístico, su obra plástica contiene fines narrativos (Lapeña, 2014, p. 40). Medina (2014) afirma que el valor de del libro álbum se debe a su integralidad tales como el formato, la tipografía, el papel, los colores, el diseño y el funcionamiento armónico entre texto e imágenes, por lo tanto, están involucrados escritores, ilustradores, directores artísticos, diseñadores y editores, entre otros. Por lo tanto la esencia del libro álbum radica en que las imágenes cobran un rol primordial en sus páginas, dominan el espacio visual, pero éstas no pueden entenderse plenamente sin el texto y viceversa, el texto pierde sentido sin las imágenes y ellas se desvirtuarían dentro de la estructura narrativa, esta conexión de códigos son interdependientes e inseparables, vitales para la construcción activa y participativa por parte del lector durante el proceso de decodificación. He aquí donde el lector debe poner en juego todo su poder de interpretación y sus saberes no sólo literarios, sino de otros códigos artísticos (la pintura, música, escultura, etc.) para comprender de manera más amplia su narrativa. Guerrero (citado por Hoster y Loatto, 2012) lo plantea como una compleja red de asociaciones paradigmáticas que se entrecruzan y confluyen en el texto. Estas asociaciones son múltiples y simultáneas (Orozco, 2009). Además los libros álbumes son libros polifónicos, donde la complicidad activa y participativa del lector, deriva en una pluralidad de contar historias, en la cual cada lector interpretará la historia de un modo particular, tanto la primera vez, como en las siguientes. En el libro álbum *"Las pinturas de Willy"* de Anthony Borwne, se puede observar como el lector tendría que asociar la imagen del cuento con la

pintura del artista italiano Sandro Botticelli, además de descifrar los mensajes que otros elementos incorporados en la misma imagen desea transmitir (véase figura 2).



Figura 2.
Imagen tomada de http://enlaclasedearte.blogspot.com.es/2012/11/el-libro-album-un-libro-para-leer-y.html

1.1.1. Creatividad en el libro álbum

> En el libro álbum, el lector pone en juego todo su poder de interpretación y sus saberes no sólo literarios, sino de otros códigos artísticos como pueden ser la pintura, la música, la escultura etc. para comprender de la manera más amplia un texto. Esta comprensión dependerá de sus conocimientos previos que ha de actualizar en el momento de la lectura, como una compleja red de asociaciones paradigmáticas que se entrecruzan y confluyen en el texto (Guerrero, 2006, p. 130.).

Hoster y Lobato (2012) refieren que hay libros álbumes con referentes artísticos-culturales que contienen reminiscencias de otro autor con valores connotativos y polisémicos. El libro álbum es un mundo fantástico de extraordinaria riqueza creativa capaz de llevarnos a tener una visión diferente del mundo en el que vivimos (Medina, 2014, p. 54). El libro álbum es una excusa para que los creativos disparen su imaginación en las direcciones más diversas hacia la búqueda de una genialidad que no admite limitaciones (Lapeña, 2014, p. 41). Medina (2014) afirma que en el libro álbum no existe un elemento aislado, todos colaboran entre sí y trabajan conjuntamente. En el libro álbum *"Los sueños de Natalia"* del escrito ecuatoriano Francisco Delgado Santos, se puede observar como en la página 19, el escritor hace una referencia intertextual de los cuentos *"Pulgarcito"* y *"La Cenicienta"*, y el ilustrador Marko Villagómez Jiménez, adapta gráficamente los personajes al estilo ilustrativo del libro álbum en mención (véase figura 3).



Figura 3.
Imagen tomada del libro álbum "Los sueños de Natalia" de Francisco Delgado Santos

1.1.2. Emocionándonos desde el libro álbum: su literariedad emocional

¡Abrid vuestros corazones con valor! decretaba Mark L. Prophet (The Summit Lighthouse, [TSL], 2017). Emociones somos en gran parte de nuestra constitución como seres humanos, más aún cuando exploramos nuestro mundo infantil. Si somos emociones debemos buscar la emoción en los niños y niñas (Bona, 2016). El atractivo de la lectura responde, sobre todo, a las emociones que suscita [...] las emociones son justamente nuestra constitución en esencia, el impulsor clave de la creatividad literaria (Durán, 2007). El libro álbum posee códigos de alto poder expresivo emocional y valor artístico, que lo convierten en un formato literiaro de lo más sugerente, y lo dotan de unidad y coherencia poética (Vara, 2016). Medina (2014) afirma que el elemento más fascinante del libro álbum es el uso de las imágenes, ya que llegan a tener un profundo impacto en el resultado y en el éxito de una obra debido a la reacción emocional que provocan en el observador-lector [...] el manejo del color en especial, puede ejercer una influencia considerable en cómo se va a leer la historia y formar un sentimiento en torno al libro álbum. Trabaco (2016) refiere que la imagen en el libro álbum actúa como relevo de la plasticidad del lenguaje para desarrollarlo más allá de una lógica racional llevándonos a ingresar al terreno de las emociones. Wensell (citado por Padrino y García, 2003) establece que una de las funciones de las ilustraciones en los libros álbumes es que el niño reconoza e identifique las emociones mediante los signos, involucrándose emocionalmente en lo narrado, desarrollando procesos afectivos. Gómez-Villalba (2005) expresa que mediante las imágenes del libro álbum se está "educando la sensibilidad estética" del niño. Las emociones del artista son parte de la interpretación por parte del lector que subyace en su narrativa (Lapeña, 2014). Vara (2016, pp. 9-10) resalta la originalidad del libro álbum *"El corazón y la botella"* de Oliver Jeffers donde se manifiesta la selección de escasas metáforas y símbolos con gran delicadeza y fuerza expresiva, destinados a poetizar los sentimientos negativos y otorgarles una proyección universal (véase figura 4). Tambilén en el libro álbum *"No es fácil, pequeña ardilla"* de Elisa Ramón se hace alusión a las emociones ante la muerte de una manera más explícita (véase figura 5).



Figura 4 .
Imagen tomada de https://piedepagina.com.mx/producto/el-corazon-y-la-botella/



Figura 5.
Imagen tomada de https://imagessl2.casadellibro.com/a/l/t0/22/9788484642022.jpg

Trabaco (2016) refiere que la imagen en el libro álbum actúa como relevo de la plasticidad del lenguaje para desarrollarlo más allá de una lógica racional llevándonos a ingresar al terreno de las emociones. Fernández (2010) afirma que el hecho que el libro álbum llegue al corazón del lector facilitará el éxito de la narración. Pero ¿qué es la literariedad emocional? Hanán (2007) define la literariedad como aquellas características, estrategias, niveles de desciframiento comprensivo y formulación de hipótesis, similares a los que se activan en la lectura alfabética. Durán (2009) destaca que una de las vías

comunicativas visuales de la ilustración, es la de establecer un vínculo eficaz con sus receptores, es la vía empática emocional. Donde del propio ilustrador emerge una motivación interna afectiva. León (2010) afirma que los libros álbumes muestran a los niños que las emociones forman parte de la vida, que afloran y pueden controlarse, que son parte de la existencia humana y no se pueden evitar. Donde los personajes viven las emociones de modos particulares y perspectivas diferentes. Kiefer (1988) afirma que los libros álbumes estimulan el desarrollo de la capacidad emotiva del niño, donde en su cuarta categorización, identifica su construcción interpretativa de manera *personal: Los niños conectan la obra con su experiencia personal* y expresan sus sentimientos. Durán (2009) expone que el ilustrador se vale de contornos y angulaciones suavizadas al máximo, estilizada de forma curvilínea para transmitir ternura y elementos de tipo puntiagudo para mostrar agresividad. La emotividad del libro álbum está latente en cada uno de sus elementos ilustrativos, inlcuído el texto como una decodificación gráfica que el escritor/ilustrador se vale para también transmitir emociones y otorgarle a la narrativa la dosis justa de interpretatividad polifónica. El nivel de conjugamiento que el lector hace entre todos los elementos que componen la narración en el libro álbum, para descubrir capas y capas de emociones dentro de la interacción entre imagen/texto, es lo que se consideraría literariedad emocional.

CONCLUSIONES

Trabado (2016) concluye que el libro álbum se convierte en un formato eficaz para la catarsis [...] una liberación de experiencias traumáticas. Arizpe y Styles (2004) resaltan en su estudio *Libro de imágenes: Los niños interpretan textos visuales* realizado con niños de primaria de diferentes contextos culturales, que los niños a través de los libros álbumes se sintieron más motivados a la lectura por el placer y adquirieron una comprensión más profunda y emotiva del texto. León (2010, p. 68-70) en su estudio *Tipos de respuestas de los niños a álbumes infantiles de educación sentimental* concluye que los colores intensos fueron percibidos como agresión o tensión, y los suaves, proporcionaron sensación de calma y quietud, además que los niños se colocan en la posición del otro, comprendiendo sus emociones y proyectándose para darle fuerza o poder, finalmente activan una serie de mecanismos emocionales que los lleva a interpretaciones sutiles y profundas. Goleman (2015) en su obra *inteligencia emocional* refiere como el hablar de las emociones, explorarlas, sobre todo las más conflictivas, tiene un poder curativo sobre el cuerpo humano. El libro álbum y su literariedad emocional ofrece la oportunidad para que el niño, y por qué no, también el adulto, explore su cuerpo emocional y lo exteriorice, se identifique y encuentre maneras otras de comunicarlas, sentirlas, expresarlas, y al final, cerrar un ciclo que formó parte de su pasado, un instrumento que desde la estética nos haga sentir que no estamos solo, y que las tribulaciones de la vida emocional tienen diferentes aristas de vivirlas, comprenderlas y superarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales.* México: Fondo de Cultura Económica.
Bona, C. (2016). *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy.* Madrid: Penguin Random House.
Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, (5), 25-46.
Duran, T. (2007). *Álbumes y otras lecturas: Análisis de los libros infantiles.* Barcelona: Octaedro.

Fernández, E. (2010). El arte y la literatura infantil y juvenil a través de un modelo de álbum ilustrado. *Hekademos: revista educativa digital*, (7), 55-69.

García, M. y Padrino, J. (2003). *La comunicación literaria en las primeras edades.*

Goleman, D. (2015). *La inteligencia emocional.* Ciudad de México: ZETA.

Gómez-Villalba, E. (2000). La literatura infantil en la educación infantil y primaria. *Revista de educación de la Universidad de Granada.* 13, 241-259.

Guerrero Ruiz, P. (2006). Literatura y artes plásticas. En García Gutiérrez, María Estrella (coord.), La educación lingüística y literaria en secundaria: materiales para la formación del profesorado. Vol. II. La educación literaria. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Dirección General de Formación e Innovación Educativa. Recuperado de http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.2.guerrero art.pdf.

Hanán, F. (2011*). Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.

Hoster, B., y Lobato, M. (2012). Modus operandi en el entramado intertextual de los álbumes ilustrados de Anthony Browne. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (15), 51-88.

Kiefer, B. (2005). Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real. *Revista Parapara Clave 1, El Libro-Álbum. Invención y evolución de un género para niños*, 72-83.

Lapeña, G. (2014). La frontera entre la palabra y la imagen en Las ciudades invisibles de Italo Calvino y Pedro Cano: el proceso de construcción del álbum ilustrado. *Escritura e imagen, 10, 37-52.*

León, C. (2010). Tipos de respuestas de los niños a álbumes infantiles de educación sentimental. *Journal of Teaching* & *Learning Language* & *Literature*, *2*(1), 51-71.

López, A., Jerez, I., & Encabo, E. (2016). Aproximación educativa ante los nuevos formatos narrativos. *Revista chilena de literatura*, (94), 197-214.

Mata Vélez, E. (2015). *La literariedad visual en los libros álbumes de Francisco Delgado Santos.* (Trabajo de Fin de Máster. Universidad Técnica Particular de Loja, Guayaquil). Recuperado de http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/13896/1/Mata_Velez_Edison_Eloy.pdf

Medina, T. (2014). La importancia del diseño en el álbum ilustrado. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, (109), 53-61.

Milani, S. (2013). *Libro Álbum Interesante.* Recuperado de http://es.scribd.com/doc/249761120/Libro-Album-Interesante

Orozco, M. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades. *El libro álbum: definición y peculiaridades. Guadalajara.*

Rodari, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria: revista de literatura infantil y juvenil. Buenos Aires*

Santos, F. (2005). *Los sueños de Natalia.* Quito: Ecuador F.B.T. Cía. Ltda.

Steiner, C. (2013). *Educación emocional.* Sevilla: Jeder.

Tejerina, I. (2008). Un modelo de análisis del álbum:" Siete ratones ciegos", de Ed Young. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, *21*(215), 44-52.

The Summit Lighthouse. (2017). *Abrid vuestro corazón.* [página web]. Recuperado de http://tsl.org/maestrosascendidos/abrid-vuestro-corazon/

Trabado, J. (2016). Remodelando el álbum ilustrado: Jimmy Liao y el autorretrato melancólico= Reshaping picturebooks: Jimmy Liao and the melancolich self-portrait. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, *25*, 1131-1152. doi: http://dx.doi.org/10.5944/signa.vol25.2016.16947

Vara, A. (2016). El tradicional tópico de la muerte en el aula de educación infantil: análisis de álbumes ilustrados. *Álabe*, 14.

PÓSTER: 'WITHIN THIS WOODEN O': EL TEATRO DE SHAKESPEARE EN EL AULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Isabel Guerrero
isabel.guerrero@um.es

Universidad de Murcia, España

Resumen

La obra dramática de William Shakespeare es frecuentemente objeto de estudio en el grado de Estudios Ingleses. No obstante, las oportunidades que se brindan a los alumnos de experimentar de manera practica las obras teatrales de Shakespeare suelen ser escasas, limitándose en numerosas ocasiones al análisis del texto o, como mucho, al estudio de su adaptación cinematográfica o de grabaciones de obras teatrales. Este trabajo presenta un proyecto que busca solventar la ausencia de experiencia practica con el teatro del dramaturgo inglés, proponiendo un acercamiento activo en el que los alumnos de la asignatura de Shakespeare de 4o curso de Estudios Ingleses de la Universidad de Murcia asumen el papel de actor, aproximándose a la proyección escénica de las obras. El proyecto se desarrolla mediante la implementación de una serie de actividades que potencian el aprendizaje desde la practica y el desarrollo de mecanismos creativos. A través de las actividades planteadas, los alumnos se enfrentan al análisis activo del texto, la ejecución del verso blanco y la búsqueda de soluciones concretas para la escenificación.

Palabras clave

Teatro, William Shakespeare, creatividad, educación superior, aprendizaje desde la practica.

'Within this wooden O':
El teatro de Shakespeare en el aula de educación superior

Isabel Guerrero
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Relevancia

- La obra dramática de William Shakespeare es frecuentemente objeto de estudio en el grado de Estudios Ingleses. No obstante, las oportunidades que se brindan a los alumnos de experimentar de manera práctica las obras teatrales de Shakespeare suelen ser escasas, limitándose en numerosas ocasiones al análisis del texto o, como mucho, al estudio de su adaptación cinematográfica o de grabaciones de obras teatrales. Este trabajo presenta un proyecto que busca solventar la ausencia de experiencia práctica con el teatro del dramaturgo inglés, proponiendo un acercamiento activo en el que los alumnos de la asignatura de Shakespeare del 4º curso de Estudios Ingleses de la Universidad de Murcia (curso 2014/2015) asumen el papel de actor, aproximándose a la proyección escénica de las obras.

Objetivos

- **Comunicación:** **1.** Presentar y analizar el proyecto. **2.** Proponer propuestas de mejora.
- **Proyecto:** **1.** Profundizar en el estudio de la obra de William Shakespeare. **2.** Adquirir conocimientos que promuevan la reflexión y el análisis de la relación entre texto y puesta en escena. **3.** Desarrollar habilidades creativas básicas para elaborar propuestas escénicas como actor y/o director.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Estructura de las sesiones

- Calentamiento, realización de actividades (en parejas/grupos), muestra de resultados, reflexión final

Sesión 1. La lengua de Shakespeare

- Breve introducción teórica acerca del **tipo de lengua** y la importancia de la palabra en Shakespeare. A continuación, se estudian de forma activa las características del **verso yámbico** a partir de una serie de actividades recogidas en Banks (2013, pp. 95-135). El objetivo de esta sesión es facilitar la comprensión del componente lingüístico de la puesta en escena. Tanto esta como las demás sesiones se desarrollan íntegramente en inglés.

Sesión 2. Del texto al escenario

- La segunda sesión presenta diferentes técnicas de aproximación al **diálogo teatral** a través de un fragmento perteneciente al acto 1, escena II de *Ricardo III*. Se trabajan la **intención**, el **ritmo** y la **improvisación** como herramienta para el análisis situacional (Berry 2000, Banks 2013).

Sesión 3. Hacia la puesta en escena

- La sesión de cierre enfrenta a los alumnos al reto de crear su propia **propuesta escénica** de un fragmento del acto 4, escena I de *El sueño de una noche de verano*. Los alumnos deben utilizar los recursos adquiridos en las sesiones previas para elaborar una propuesta escénica que compartir con el resto de la clase.

RESULTADOS

- Mejora de la comprensión y análisis del texto dramático
- Adquisición de herramientas básicas para la puesta en escena y el trabajo actoral
- Desarrollo de mecanismos de creatividad
- Aumento de la motivación

PROPUESTAS DE MEJORA

- Ampliar el número de sesiones
- Profundizar en los conocimientos previos de los alumnos
- Incrementar las actividades de calentamiento y desinhibición
- Mejorar las condiciones materiales



REFERENCIAS

- Banks, F. (2013). *Creative Shakespeare. The Globe Education Guide to Practical Shakespeare*. London: Bloomsbury.
- Berry, C. (2000). *The Actor and The Text.* London: Virgin Books.

PÓSTER:
TALLER DE GRAFITI

Ángel Porras Guzmán
angelporrasguzman@gmail.com
IES Gádor, Almería, España

Resumen

Se trata de la realización de una actividad complementaria de innovación educativa, para conmemorar el Día del Libro, dedicado durante el año 2016 al IV centenario del fallecimiento de Miguel de Cervantes. Organizo, de manera consensuada con el Centro "IES Gádor", del municipio almeriense de Gádor, la realización de un Taller de Grafiti con el alumnado de 4º de la E.S.O. Se pone en práctica un tipo de metodología muy participativa y dinámica. Se utilizan métodos, materiales y actividades que permitan atender a los diferentes ritmos individuales de aprendizaje: variedad de técnicas y modalidades de trabajo, diversidad de materiales y diferentes tipos de actividades. Estas actividades serán tanto de tipo individual como grupal, haciendo necesario el comentario, análisis crítico y consenso para llegar a la obtención de resultados. Mediante el Taller se vivifica la experiencia de trabajo colectivo como máximo intercambio de "dar, hablar" y "escuchar, dar y recibir", defender posiciones y buscar consensos, tornándose una experiencia de trabajo creativo y vivencial que genera identidad, apropiación de la palabra, sentido de la pertenencia y compromiso colectivo.

Palabras clave

Grafiti, taller, metodología, innovación.

TALLER DE





Ángel Porras Guzmán

INTRODUCCIÓN

Se realiza esta actividad complementaria para conmemorar el Día del Libro, dedicado durante el año 2016 al IV centenario del fallecimiento de Miguel de Cervantes. Organizo, de manera consensuada con el Centro "IES Gádor", del municipio almeriense de Gádor, la realización de un Taller de Grafiti con el alumnado de 4º de la E.S.O.
Se pone en práctica un tipo de metodología muy participativa y dinámica. Se utilizan materiales y actividades que permitan atender a los diferentes ritmos individuales de aprendizaje: variedad de técnicas y modalidades de trabajo. Actividades que serán tanto de tipo individual como grupal, haciendo necesario el comentario, análisis crítico y consenso para llegar a la obtención de resultados. Mediante el Taller se vivifica la experiencia de trabajo colectivo como máximo intercambio de "dar, hablar" y "escuchar, dar y recibir", defender posiciones y buscar consensos, tornándose una experiencia de trabajo creativo y vivencial que genera identidad, apropiación de la palabra, sentido de la pertenencia y compromiso colectivo.

Objetivo:

Crear un entorno en el centro atractivo y acogedor, tanto a nivel físico como de relaciones sociales entre el grupo. Pretendemos que el alumnado se sienta identificado con su centro y así favorecer una mayor integración al grupo-clase y de motivación para el aprendizaje.

Los objetivos específicos son:
-Utilizar diferentes técnicas creativas de la pintura grafiti.
-Observar las posibilidades de la pintura en spray en el ámbito educativo.
-Fomentar el desarrollo de las artes plásticas en la escuela.
-Fomentar la lectura, dando a conocer la figura de Miguel de Cervantes y su obra.
-Mejorar el clima de convivencia en el grupo.
-Favorecer la expresión de sentimientos y emociones fuera del entorno habitual de trabajo.







DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En el marco de la semana cultural organizada por el centro, se organiza este Taller de Grafiti, compuesto por actividades eminentemente prácticas que estimulan la experimentación y el desarrollo de la creatividad, a la vez que se trabajan las siguientes competencias clave:
- Competencia en comunicación lingüística: en el grafiti interacciona tanto imagen como texto de manera creativa, por lo que se enriquece el acto comunicativo.
- Competencia digital: las TICs se utilizan para la búsqueda de información y elaboración del proyecto.
- Competencia para aprender a aprender: se implica al alumnado en la toma de decisiones y se concienciа sobre las capacidades y recursos a desarrollar para afrontar el proyecto con éxito.
- Competencia matemática: aplicamos el razonamiento y la lógica matemática para resolver cuestiones de la vida cotidiana. Proporcionalidad entre diferentes elementos, distribución espacial, estructuras geométricas, simetría,…
- Competencias sociales y cívicas: se favorece la relación entre el alumnado y docente-discente. A la vez se participa de forma activa y democrática en la vida social y cívica. Reflexionamos sobre la controversia del fenómeno del Grafiti y su canalización positiva como medio artístico.
-Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: Desarrollamos un proyecto motivador y creativo que hay que gestionar y planificar de forma adecuada.
-Conciencia y expresiones culturales: Expresamos a través de las artes plásticas la importancia de la conmemoración del Día del Libro y del IV Centenario del fallecimiento de Miguel de Cervantes.
El Taller es motor del aprendizaje significativo y cooperativo porque exige la construcción de metas comunes, la interdependencia de tareas y la división de labores. El desarrollo de la "Metodología Taller" supone pensar en los sujetos como actores activos y percibe a cada persona como autónoma, capaz de pensar por sí misma, con sentido crítico y tomando en cuenta todos los puntos de vista.

PRINCIPALES CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Queda conseguido el objetivo principal propuesto: demostrar que con una metodología diferente y atendiendo a los sentimientos y emociones del alumnado se mejora la motivación para el aprendizaje y la convivencia del grupo.
Se ha podido comprobar como la comunicación y la interacción positiva en el taller, tienen un papel esencial para crear un clima favorable de convivencia en el aula, según me comenta el profesorado.

Considero que es muy acertado realizar acciones educativas complementarias a la tarea ordinaria de los centros. En muchas localidades, como, por ejemplo, en este entorno rural diseminado que nos ocupa, no hay suficiente oferta cultural para niños y jóvenes: actividades de ocio, actividades recreativas, talleres, … Por eso, es importante hacer llegar actividades de este tipo, de enriquecimiento y compensación educativa.
Como valoración general de este Taller me llevo una experiencia grata y excepcional. Mis exigencias técnicas quedan en un segundo plano, y por supuesto contrarrestadas, con la satisfacción de poder aportar a estos alumnos/as la posibilidad de una actividad que les ha resultado interesante y motivadora, y que en gran medida quedará en su recuerdo.





Referencias bibliográficas

-Ausubel, D. (1978). Teoría del aprendizaje significativo.
-Freire, Paulo. (2005). Pedagogía de la esperanza. México: siglo XXI editores.
-Gámez González, A. (2003). Juegos en educación plástica y visual. Almería: Almart.
-Educación emocional docente, factor clave para la promoción de la convivencia en el aula. Martínez Torres, Ángela. Disponible en: http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113533&id=113533



PARTE VI

MÚSICA
Y CREATIVIDAD

ARTE MUSICA EDUCACIÓN: MUSICOTERAPIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA; UNA NUEVA FORMA DE COMUNICACIÓN

María Luisa Montánchez Torres
malumor_2@hotmail.com
Universidad de Valencia, España

Verónica Juárez Ramos
juarezramosvero@hotmail.com
Universidad de Granada, España

Resumen

La música dentro del proceso educativo se entiende como una forma de comunicación fundamentada en el lenguaje del sonido. En esta comunicación se expondrá una conceptualización de los que es la musicoterapia y sus bases científicas dentro del trabajo de la educación inclusiva. Esta rama de la Musicoterapia y las prácticas didácticas inclusivas, tiene efectos beneficiosos a nivel terapéuticos como pedagógicos para los niños y niñas con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), dado que utiliza las experiencias musicales adecuadas a cada etapa del desarrollo infantil, con la finalidad de estimular el crecimiento evolutivo general. En educación inclusiva, es determinante su importancia ya que se puede trabajar tanto en las áreas musicales como no musicales. Los objetivos son apoyar la optimización de las habilidades sensomotoras, cognitivas o perceptuales y mejorar las relaciones del individuo/paciente/alumno con su entorno sociofamiliar, educativo y comunitario. Una correcta implementación de la musicoterapia en los centros y contextos educativos tanto formales como no formales dedicados a las áreas de educación inclusiva para el abordaje de este colectivo de niños y niñas, supondrá las bases para futuras experiencias de perfeccionamiento académico y artístico en procesos más eficientes a todo nivel: cognitivo, motriz, afectivo y creativo.

Palabras clave

Educación inclusiva, musicoterapia, didáctica, experiencias musicales.

1. INTRODUCCIÓN

¿Cuántas veces hemos querido en nuestra aula realizar un baile, o realizar una obra teatral musical con nuestros estudiantes?. En la mayoría de ocasiones, al arte aún no se le da la importancia que tiene o muchas veces no nos vemos capacitados para ello, porque se sale de nuestra formación y rigidez académica. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje está cambiando, tanto dentro como fuera del propio currículum, por tanto, las metodologías tendrían que actualizarse y renovarse para adaptar este transcurso educativo a todos y todas independientemente de sus características.

El arte, en su amplio concepto, garantiza en los alumnos y alumnas, jóvenes y adultos, una motivación y unas ganas de seguir indagando, investigando y aprendiendo que las asignaturas/materias troncales no lo consiguen hacer. Una puesta en escena multidisciplinaria, sin perder el plano enriquecedor de la educación, debería ser la meta para todos los niños y niñas, haciendo hincapié en aquellos niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. Debemos encontrar otros caminos complementarios a la educación formal y no formal, que faciliten y aligeren otros recursos valiosos dentro del aula adaptado a todo el alumnado.

1.1. LA MUSICOTERAPIA: RECORRIDO HISTÓRICO

La musicoterapia ha ido siempre acompañando al ser humano en su desarrollo ontofilogenético siendo un elemento de socialización, formación y transmisión de valores. En todas las culturas, la música ha servido para analizar y conocer los contextos, ya sean sociales, geográficos o políticos, como también sus costumbres, el modo de vida de las personas, siendo ellas mismas la fuente de producción musical.

El siglo XX fue el decisivo en el avance de la misma. En Estados Unidos la figura del musicoterapeuta se comenzó a incorporar tanto en hospitales, centros culturales como también en los educativos. Gaston Thayler fue el padre de la musicoterapia moderna creando en el año 1950 la Nacional Association for Music Therapy y, 17 años más tarde, la primera carrera universitaria en la Universidad de Kansas (1977). En el año 1988, se agruparon ambas asociaciones dando lugar a la American Music Therapy Association, actualmente, la asociación más fuerte a nivel mundial siendo sus siglas AMTA.

Por la parte Europea, en 1958 fue en Reino Unido Alvin Juliette, unas de las pioneras en fundar la British Jornal of Music Therapy una de las revistas más prestigiosas hasta la actualidad. Pasando a un país vecino, Francia, años posteriores en 1970, Jot Jaques creó el primer centro de musicoterapia en Paris. En Italia, actualmente tiene la Federación italiana de musicoterapia siendo la que engloba la mayoría de asociaciones del país. En Alemania, encontramos desde 1979 la licenciatura de musicoterapia, proveniente de los departamentos de musicología sistémica. En España, las primeras referencias al uso terapéutico de la música se remontan al siglo XVIII. La pionera al traer esta disciplina como profesión a este país fue la Dra. Serafina Poch. Ella fue la primera en escribir una tesina y una tesis doctoral referente al empleo de la música como terapia en niños y niños con autismo (1964 y 1973). En el año 1975, se dictó por el Dr. Rolando Benenzon un curso de introducción a la musicoterapia que generó mucho interés y, de ahí, se comenzaron a promover Simposios, grupos de estudios, etc. Fue en este momento, en 1977 que se creó la Asociación Española de Musicoterapia (AEMT). En Barcelona existe la Asociación Catalana de Musicoterapia y en el País Vasco un centro de investigación creado por Loroño y Del Campo. Además, en Bilbao se fundó el Centro de investigación musicoterapéutica. Han sido las Universidades como la de Cádiz,

Barcelona, Valencia –tiene su máster oficial-, Castellón, Granada, también institutos privados, asociaciones de musicoterapia, los que imparten seminarios, talleres, jornadas y forman en musicoterapia a los profesionales de diversas disciplinas.

Dentro de América Latina, la musicoterapia está presente desde hace años. Sin duda, es Argentina el país pionero, con su fundador el psicólogo-músico y médico Rolando Omar Benenzon, siendo el creador de la primera Asociación Argentina de Musicoterapia, y quién además se ha encargado de crear la primera carrera universitaria de musicoterapia en la Universidad del Salvador Buenos Aires en 1967. Otros países que llevan trayectoria musicoterapéutica son Uruguay y Brasil. Sin embargo, otros países como Colombia y Ecuador están comenzando a tener presencia en diferentes instituciones y organismos del país, pero sin existir una asociación nacional de musicoterapia, formación de tercer o cuarto nivel, y contando con un número de profesionales insuficientes al respecto.

Las autoras de esta comunicación, dada estas deficiencias y la enorme brecha cronológica, operativa y académica, tienen el reto de ir aportando el inicio de una representatividad de esta disciplina, procurando recorrer este camino con motivación y esperanza, cubriendo las necesidades que la población tiene, en concreto, dentro de la educación inclusiva en niños y niñas con necesidades educativas especiales desde el prisma de igual y respeto al otro. Como dijo Camps (2008), "enseñar a respetar a los demás seria el complemento del aprendizaje de la libertad.. (…) esto significa considerar y reconocer a todas las personas" (p. 145). Desde la musicoterapia, está intrínseco el reconocimiento a todo Ser Humano siendo una "disciplina para la educación" respetuosa que ayuda y protege, como dijo el famoso filósofo inglés Locke.

1.2. MUSICOTERAPIA: CONTEXTUALIZACIÓN

En la actualidad, aún sigue siendo novedoso hablar de musicoterapia, ya que, es un desafío su comprensión tanto a nivel coloquial como académico. Se ha observado anteriormente que el transcurso a nivel internacional de la disciplina lleva años, pero en nuestro contexto aún es relativamente desconocida y vinculada erróneamente a procedimientos sin rigor científico.

Si preguntáramos: ¿a qué os suena esto de la musicoterapia? En la mayoría de ocasiones, el imaginario colectivo social concibe a la misma como "escucha y relajarse" o alrededor de la imagen que tenemos del psicólogo y el paciente en un diván mientras escucha la quinta sinfonía de Beethoven, o relacionándola con "sonoterapia" o "bailoterapia". Esta concepción es debida al poco acercamiento científico a la misma. Como toda terapia o psicoterapia, debe quedar claro que, debe contar con profesionales formados y avalados, especialistas tanto a nivel psicológico como musical, con sus procedimientos técnicos y metodológicos sistematizados, su *rapport* y confidencialidad.

La musicoterapia viene de *Mousike*, que era el arte de las musas y *Therapeia* que significa ayudar, atender o tratar. Algunos autores la definen como "el campo de la medicina que estudia el complejo sonido-ser humano- sonido, con el objetivo de abrir canales de comunicación en el ser humano, producir efectos terapéuticos, psicoprofilácticos y de rehabilitación" (Benenzon, 1998, 2000). Por otro lado, Bruscia (2007, p.5) sostiene que definir la musicoterapia supone una necesidad y un desafío o reto. No solamente por ser novedosa sino porque la música es parte de la cotidianidad del Ser Humano. Dice que es un proceso dirigido en el que el terapeuta ayuda al paciente acrecentar, mantener y restaurar un estado de bienestar, utilizando experiencias musicales y la relaciones que se desarrollan a

través de ellas como fuerzas dinámicas de cambio, es un proceso que supone empatía e intimidad recíproca como toda relación terapéutica. Por otro lado, La definición formal que existe desde la Federación Mundial de Muscioterapia (WFMT), anteriormente nombrada, citado en Agudo (2006, p.1) dice que:

> Es la utilización de la música y /o de los elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un terapeuta cualificado, con un paciente o grupo de pacientes, en un proceso para facilitar y promover la comunicación, la relación, el aprendizaje, la motricidad, la expresión, la organización y otros relevantes objetivos terapéuticos, con el fin de satisfacer las necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas. La Musicoterapia trata de desarrollar y /o restaurar las funciones potenciales del individuo para que pueda lograr una mejor integración intra e interpersonal y, por consiguiente, una mejora calidad de vida gracias a un proceso terapéutico de prevención o rehabilitación.

Uno de los valores añadidos de la musicoterapia es que no se restringe exclusivamente a la comunicación verbal, sino que posibilita otras expresiones dentro del lenguaje no verbal como la danza, improvisación, canto, pintura, etc… La musicoterapia tiene cualidades catárticas simbólicas y restructurantes. Esta versatilidad hace que esta disciplina pueda aplicarse a cualquier población. Por este motivo, en muchos países y ciudades la han incluido dentro de políticas de salud pública (España por ejemplo), tanto preventivas como de intervención clínica. Son estos países donde hay representatividad de la musicoterapia a nivel internacional y oficial: Alemania, Austria, Bélgica, Australia, Dinamarca, Finlandia , Gran Bretaña, Holanda, Noruega, España, Portugal, Argentina, Brasil, Uruguay, Estados Unidos y Canadá.

2. MODELOS TEÓRICOS DE LA MUSICOTERAPIA Y MODALIDADES DE ABORDAJE

Los modelos teóricos de la musicoterapia, en 1999 en Estados Unidos (Washington), en el IX Congreso Mundial de Musicoterapia, se reconocieron los principales modelos teóricos que sustentan la práctica. Estos vienen de diferentes corrientes como son psicología, psicología profunda y el psicoanálisis, humanismo o conductismo.

Éstos son:

- Modelo conductista-comportamental.
- Modelo psicoanalítico Benenzon (Argentina).
- Modelo GIM -Guided Imagery and Music- (EEUU).
- Modelo Humanista Nordoff robbins o musicoterapia creativa y de improvisación (Inglaterra).
- Modelo Priestley Musicoterapia analítica (Inglaterra).
- Musicoterapia plurimodal. Bonny (Argentina).

Dentro de la musicoterapia encontramos dos **modalidades de abordaje.** Según Poch (1999, pp.131-134) dice que existen dos técnicas: las receptivas o de audición y las activas o de improvisación. Ella, las define de tal forma:

- Las técnicas activas son aquellas que implican que el paciente o paciente-terapeuta ejecuten actividades musicales, componiendo, tocando un instrumento, cantando o bailado. Esto forma parte de las psicoterapias no verbales dentro de un encuadre de musicoterapia (Poch, 1999, pp. 147-149). Estas improvisaciones desde el no verbal hacen que el paciente pueda comunicarse libremente desde su mundo interior, que se conozca, autovalore y otros objetivos musicoterapéuticos más. Entre las técnicas

activas relevantes encontramos la de Nordoff-Robbins y los perfiles de improvisación de Bruscia entre otros. En resumen, las técnicas activas son: improvisación instrumental, improvisación vocal, expresión corporal y artística, psicodrama musical y técnicas proyectivas.

- Las técnicas receptivas o de audición, tienen por cometido psicoterapéutico la audición musical ya sea en vivo o grabada por el terapeuta. Los objetivos que se consiguen con esta técnica es evocar imágenes, recordar fantasías, hacer conscientes los recuerdos, surgir cuestiones inconscientes, identificar estados de ánimos y facilitar el acceso al mundo interior y exterior de los sentimientos. Aquí, son destacados el método GIM de Bonny o método receptivo de Jost, o "viajes musicales" de Poch y Cid (Poch, 1999, pp.142-144). En resumen, las técnicas receptivas son: música como disparador, como sostén, como consigna verbal, GIM e imágenes guiadas, y estimulación de imágenes a través de sonidos –EISS-.

2.1. CAMPOS DE ACCIÓN DE LA MUSICOTERAPIA; EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA

Dentro de los campos de acción de esta disciplina, al ser un hecho social total, tanto como cultura como fuente de conocimiento y para diversos profesionales de campos como la medicina, psiquiatría, psicología, logopedia, pedagogía, entre otros ha permitido estudiar y analizar la aportación que esta tiene en niños, jóvenes y adultos en general. Estos campos se ven reflejados en: Necesidades Especiales; Trastornos del Desarrollo; Educación Regular y Especial; Musicoterapia Clínica; Medicina (Oncología, Cuidados Paliativos, Tanatología); Musicoterapia para Músicos; Musicoterapia en Rehabilitación; Musicoterapia Preventiva y Comunitaria; Musicoterapia en Geriatría; Musicoterapia en Embarazo y Estimulación infantil; Musicoterapia Didáctica para personas mayores, niños con necesidades educativas especiales, discapacidad, retraso en el desarrollo, niñez temprana, personas con problemas de drogadicción, enfermos terminales, problemas neurológicos, trastornos mentales, pacientes oncológicos, entre otros (Gfeller, Mercadal y Thaut, 2002, p.98-9).

Cada vez hay un número más alto exponencialmente hablando de niños y niñas con algún tipo de diagnóstico, lo cual, ha ido generando otras formas de ver su tratamiento educativo, como también ocupacional. En el ámbito educativo, que es lo que atañe en esta comunicación, puede abordarse en centros ordinarios -desde infantil a Bachillerato-, centros de atención temprana, o rehabilitación neuroeducativa, de educación especial, aulas específicas para este colectivo de niños y niñas, aulas de música, etc. Como se observa tiene representatividad dentro de la educación formal, como no formal, y la educación inclusiva o especial. La aportación que la musicoterapia hace en el abordaje a las necesidades educativas especiales son bastantes. Éstas sean o no asociadas a discapacidad. Con otras técnicas terapéuticas y educativas es muy difícil llegar al niño con NEE, ya que, tienen deficitarias algunas áreas específicas, donde exclusivamente desde lo verbal no se consigue llegar, como por ejemplo: identificar como progreso su proceso interno y externo siendo la práctica musicoterapéutica un contexto sin juicios, libre y creativo de expresión, áreas de la personalidad del mismo, lo no verbal como nacimiento a lo emocional y, hasta, la mejora de la comunicación de estos niños y niñas con sus familiares pudiéndose recíprocamente expresar sus sentimientos. Como dice Benenzon (1981) la musicoterapia tiene un efecto directo en el nivel psicológico que produce estos efectos en el alumnado:

- Establecer mantener y fortalecer relación docente-alumno, alumno y pares.
- Brindar experiencias reales y placenteras.
- Desarrollar autoconciencia y la de los demás.

- Expresar y desarrollar habilidades comunicacionales en personas que tienen afectada su área verbal.

En este campo de la educación inclusiva, es de suma importancia trabajar desde la musicoterapia por los aspectos positivos que tiene su tratamiento en la recuperación, rehabilitación y reeducación en esas áreas que desde otros métodos se hace complicado, siendo la oportunidad de beneficiar el desarrollo social, personal, emocional y comunicativo siendo la música el instrumento facilitador de expresión de sentimientos de toda índole.

- La música como terapia educativa, tiene calidades que son necesarias de enumerar:
- Estimula los sentidos.
- Evoca sentimientos y emociones –nivel consciente, preconsciente e inconsciente.
- Autoconocimiento y auto organización interior.
- Modo de expresión universal independiente de las circunstancias concretas de los niños y niñas.
- Penetrar y dar energía al cuerpo y a la mente paralelamente.

2.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y MUSICOTERAPIA: RELACIÓN E IMPORTANCIA

El reto de la educación inclusiva es de carácter universal, y es, sencillamente ofrecer al alumnado una educación inclusiva y de calidad (Rodríguez y Torrego, 2013). Hasta llegar a la educación inclusiva, se han pasado por diferentes etapas (instituciones, exclusión, integración y actualmente inclusión, y también por diferentes conceptualizaciones de la misma. La UNESCO (2000, p.14) la define como:

> La educación inclusiva o inclusive education es concebida como un proceso amplio que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de la mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Debe servir para analizar como transformar los sistemas educativos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

Como lo resumen Echeita y Ainscow (2011, pp.32-34) la inclusión es un proceso; busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, precisa identificación y la eliminación de barreras, enfatiza al alumnado en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. El existo de todos los estudiantes desde un prisma de calidad y equidad, tiene que ser repensado dado que las acciones tomadas de la escuela tradicional no han surgido efecto. La musicoterapia, en relación a la inclusión, tiene una efectiva particularidad y es que vincula o conjuga las rigurosas metodologías de las psicoterapias más la libertad expresiva de las artes. No se restringe a uno de los dos objetivos, sino todos lo contrario, los cumple para poder llegar a los objetivos catárticos y restructurantes dentro de los procesos musicoterapéuticos. Los objetivos terapéuticos serían remplazados por fines psicoprofilácticos, de desarrollo, estimulación, aprendizaje y rehabilitación.

Como dice Alvin (1984, p.11) la musicoterapia es el uso dosificado de la música en el tratamiento, rehabilitación, educación y el adiestramiento de adultos y niños que padecen trastornos físicos, mentales y emocionales", añadiendo a las palabras de Betés del Toro (2000, p.303) que la música"dentro del proceso educativo y terapéutico, es una herramienta que posibilita integrar y globalizar, desde el acto recreativo, el mundo vital, emocional y mental dela persona". Como decía la UNESCO (2008) la educación inclusiva es el principio

rector en el aprendizaje a toda la vida para todos y siendo el acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, entonces ¿No se deberá repensar que estamos haciendo? ¿Cómo llegamos en condiciones de igualdad para todos los niños? ¿Deberemos incluir otras estrategias, metodologías e instrumentos dentro del aula ordinaria para atender de calidad a todos los alumnos?

Son muchos autores de la educación los que ponen de manifiesto la necesidades de una cambio o trasformación en la educación que supere las categorías pasadas y defiendan enfoques integradores actuales (Stainback y Stainback, 1999, Booth y Ainscow, 2002, Hargreaves, 1999).

2.3. OBJETIVOS DE LA MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Una vez entendido lo anteriormente explicado, se hará una lista acerca de los objetivos que tiene la musicoterapia en educación inclusiva. Los objetivos es bueno tener claro que tienen efectos positivos en los fisiológico, intelectual, psicológico y social.

Estos son a nivel físico:

- Retrasar el proceso de facultades físicas.
- Promover la relajación y aumentar fuerza muscular, movilidad y resistencia física de todas las extremidades.
- A nivel socio afectivo:
- Desarrollar capacidad de decisión.
- Promover el trabajo en equipo compartiendo tiempo de ocio conviviendo todos en la misma aula.
- Mejorar calidad de vida.
- Fomentar comunicación y relación con el entorno.
- Incitar a la expresión de emocionales desde un contexto verbal y no verbal.
- Fomentar relaciones interpersonales, entre otros.
-
- A nivel psíquico-cognitivo:
- Incrementa niveles de atención.
- Estimula la memoria –inmediata, reciente y remota.
- Mantiene las habilidades verbales consigue mejorarlas, aminora deterioro facultades psíquicas, refuerza la orientación de la realidad…

3. CONCLUSIONES

El desarrollo de esta temática en esta comunicación, es un ejemplo y un intento de darle valor a una disciplina que es incipiente, aun con muchos años de estudio y sistematización. Se quiere destacar y subrayar sus calidades transdisciplinarias en el contexto de la educación inclusiva, en la atención a las necesidades educativas especiales –asociadas o no a discapacidad. La musicoterapia tiene fundamentos firmes y procedimientos claros, y sus principios apuestan por una nueva visión más sensible en el ámbito educativo de los fenómenos humanos que entrecruzan a la inclusión dentro de la escuela.

A nivel social, es un fenómeno inherente al Ser Humano. Este mundo está dominado por el ruido, caos, poder, con lo que se tiene la certeza y la fiel convicción que debemos formar comunidades de paz, conciliadoras, que valore las diferencias desde el poder liberador y transformación tan poderoso del trinomio música, arte y educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudo, I. (2006). *Definición y Funciones de la Musicoterapia.* Material inédito Máster de Musicoterapia ISEP. Barcelona.

Alvin, J. (1984). *Musicoterapia.* Barcelona: Paidós.

Benezon, R.O. (1998): *Aplicaciones Clínicas de la Musicoterapia.* Buenos Aires, Lumen.

Benenzon, R. O. (2000). Aplicaciones clínicas de la musicoterapia: De la supervisión a la autosupervisión. Buenos Aires: Lumen.

Benenzon, R.O. (2011): *Musicoterapia, de la teoría a la práctica.* Barcelona, Paidós.

Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia.* Madrid: Morata.

Booth, T. y Aincow,M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación
inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for inclusión. Bristol: CISIE.

Bruscia, K., (2007). *Musicoterapia, Métodos y prácticas.* México: Pax México.

Camps, V. (2008). *Creer en la educación.* Barcelona: Ediciones Península

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España.

Gfeller, K.E. y Mercadal-Brtotoms, M. Davis, W.B y Thaut, M. H. (2002).
Introducción a la musicoterapia: Teoría y práctica (1.ed). Barcelona. Boileau.

Hargreaves (1999). The influence of in-store music on wine selections. *Journal of Applied psychology 84* (2), 271,

Poch, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia.* Barcelona: Editorial Herder.

Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecha a la diferencia.* (1.ed.). Madrid: Grupo Acoge.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para todos. Cumplir nuestros compromisos comunes. Foro mundial sobre la educación.Dakar, Senegal, pp.1-19.

UNESCO (2008). 48 reunión de la conferencia internacional de la educación. La educación inclusiva: un camino hacia el futuro, Ginebra 1-14.

LA HABANERA COMO ELEMENTO DE CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA CUBANA Y SU REPERCUSIÓN EN LA OBRA DE ISAAC ALBÉNIZ

Norma Estela García López
mumig91@gmail.com
Universidad de Sevilla

Resumen

Isaac Albéniz es uno de los más prolíferos e importantes compositores del Nacionalismo en España. Uno de los rasgos fundamentales de su obra es la influencia de la música de las que otrora fuesen colonias españolas, especialmente de la cubana. Sin embargo, no se ha realizado el análisis de esta influencia a través de la comparación de sus obras con obras compuestas en Cuba. El objetivo del presente trabajo es examinar la influencia de la música cubana en la creación musical de este compositor que está dada en un marco de transferencias culturales en torno al género habanera. Con este fin, se realizó el análisis del surgimiento de la habanera y su significación como elemento de construcción de la cultura cubana en el contexto musical local entre los siglos XVIII y XX. Se hizo un breve bosquejo de las obras musicales europeas que utilizan el patrón rítmico de habanera, y por último se comparó la pieza Tango, incluida en la Suite Española op 165, con la danza La celosa de Ignacio Cervantes para estudiar la influencia de este género en la obra de Albéniz. A través del referido análisis y de la revisión sobre la bibliografía que aborda los rasgos de la obra de este compositor español se denota una reiterada utilización de patrones rítmicos de la música cubana, aunque dentro del marco estilístico nacionalista. De igual manera se ha podido comprobar que la temática de las transferencias culturales entre Cuba y España aborda de forma especial la creación musical en ambas direcciones.

Palabras clave

Isaac Albéniz, habanera, Tango, comparación, Cuba, construcción de lo local.

1. INTRODUCCIÓN

El intercambio cultural entre Cuba y España abarca distintas manifestaciones del arte, aunque no en igual medida en todas. Como expresara Alejo Carpentier en su colección de ensayos *La música en Cuba*: "Huérfana de tradición artística aborigen, muy pobre en cuanto a plásticas populares, poco favorecida por los arquitectos de la Colonia, (…) la isla de Cuba ha tenido el poder de crear, en cambio una música con fisionomía propia que, desde muy temprano, conoció un extraordinario éxito de difusión "

Durante aproximadamente cuatro siglos, España, como metrópoli de la mayor de las Antillas caribeñas, instauró no sólo su gobierno sino su cultura, sus tradiciones y sus costumbres en las colonias. Sin embargo, el efecto no fue unidireccional, sino una relación de transferencia mutua. Un gran número de españoles iban y volvían continuamente de la isla mientras otro grupo, quizás mayor, llegaba para quedarse y hacer vida y por lo tanto, adoptar costumbres y tradiciones de origen español en paso a ser transfiguradas hacia la criollización.

El caso de la música, en específico, es el de la manifestación del arte que más transferencia aceptó en ambas direcciones. Aunque el estudio de este fenómeno ha sido de mayor interés desde la última década del siglo XX, es todavía insuficiente la divulgación, profundización y catalogación de las influencias de los géneros cubanos presentes en la música española.

El objetivo de este trabajo es, a través del análisis de la obra "Tango" de Isaac Albéniz y su comparación con la danza "La Celosa" de Ignacio Cervantes, demostrar que existe una marcada influencia del género habanera en la obra del compositor español, así como un gusto por la música cubana en su repertorio.

Con esta finalidad se ha desarrollado un estudio acerca del origen de las habaneras, su llegada al muestrario de música de conciertos dentro de la isla y su posterior aparición en el repertorio europeo.

2. BREVE PANORAMA DE LA MÚSICA CUBANA DE LA ETAPA COLONIAL

La música cubana, entiéndase como música ya creada en territorio nacional cubano, arranca con fuerza en la escena internacional durante la década que va de 1920 a 1930. Sin embargo, aunque fuertemente influenciada por la música importada de la metrópoli, ya desde mediados del siglo XVII el panorama musical cubano había transitado por una etapa de auge en su desarrollo. Se pueden denotar en la música de esta etapa dos afluentes fundamentales: los elementos folklóricos y populares y la música seria o música de concierto que es la menos reconocida en el mercado internacional, y que "…por su falta de exposición y por su innata complejidad ha sido casi totalmente ignorada por los propios cubanos, del escritor al obrero, del político al industrial, de las clases pudientes a las pobres, de historiadores a ávidos amantes de la música popular." (De la Vega, s. f.)

En una etapa posterior de este período de nacimiento se destacan algunos ejemplos de la música sinfónica y de cámara, que tiene características de estilo europeo y tipo vocal. Las primeras composiciones del catálogo cubano son las de Esteban Salas (1725-1803) o de Juan París (1759-1845). El primero compuso música litúrgica y no litúrgica, utilizando textos en latín y en romance respectivamente. Al primer grupo pertenecen la mayoría de sus obras conservadas: salmos, letanías, secuencias, misas; y al segundo, considerado genéricamente

como villancicos, se le adicionan sus cantadas y pastorelas donde sigue el modelo de la cantata alemana, que incluye arias y recitativos, con solos y coro. (De la Vega, s. f.)

A inicios del siglo XIX se comienzan a ver las primeras consecuencias de la transculturación en la música. Se producen danzas que van lentamente sustituyendo a las europeas, hasta entonces el entretenimiento fundamental de la nueva y emergente burguesía criolla. La música hecha en la isla adopta elementos propios, primordialmente en los aspectos rítmicos. A través de la obra pianística de Manuel Saumell e Ignacio Cervantes se observa gran interés por este nuevo y prometedor movimiento de una música nacional.

El primer ejemplo que podemos tomar es el de la contradanza "San Pascual Bailón" (anónima, 1803), que junto a las contradanzas de Manuel Saumell (1817-1870), gestan las primeras aristas de lo que se consideraría una música propiamente autóctona. Así pasa con la música fuertemente romántica de Nicolás Ruiz Espadero. Es por estas fechas que Cuba produce sus primeros virtuosos instrumentistas, los pianistas José Manuel (Lico) Jiménez y Cecilia Aritzi, también compositora, así como los violinistas Claudio José Domingo Brindis de Salas y José White. Estos dos últimos eran de raza negra y tuvieron carreras triunfantes en el territorio nacional, así como en el ámbito internacional, lo cual atestigua con gran fuerza que sus pujantes e importantes personalidades musicales lograron imponerse más allá de barreras raciales y económicas. (De la Vega, s. f.)

Por supuesto, siempre hubo compositores cubanos que continuaron produciendo obras aún bajo fuerte influencia europea como son Gaspar Villate y Laureano Fuentes en la ópera, que seguían los patrones italianos y franceses; así como José Mauti, autor de numerosas zarzuelas y de varias piezas sinfónicas, y Guillermo Tomás, cuya música exhibe una fuerte influencia alemana. Este último, como director de orquesta, sometió al público cubano a la experiencia de la música de Richard Wagner, Max Reger, y de Richard Strauss, cuyo poema sinfónico "Así hablaba Zaratustra" fue escuchado en La Habana sólo 13 años después de su estreno en Frankfurt.

3. DE LA CONTRADANZA ESPAÑOLA A LA HABANERA CUBANA: LA CULPA ES DEL TRESILLO

La contradanza es introducida en España aproximadamente en el año 1701, como hija de la "contradance" francesa, la cual a su vez tuvo origen en una danza inglesa mucho más antigua: la "country dance" (danza del campo) que fue de gran popularidad rural en Inglaterra en el siglo XVI y que se extendió rápidamente al resto de Europa sufriendo algunas variaciones rítmicas y melódicas a su paso. En Francia, la "country dance", que derivó hacia la contradanza, fue introducida por el maestro de baile Isaac y Lorin en la corte de Luís XIV y en España, por el Borbón Felipe V, nieto del anteriormente mencionado monarca francés y que había sido criado en su corte. Por esa etapa las artes y las ciencias españolas ocupaban el lugar de imitadoras de los adelantos franceses "…hasta la marcha real fue importada de Francia". (Soriano Fuertes & Carreras Ares, 2007)

Al llegar el género a Cuba, entró en contacto con la música autóctona y la música negra, traída por los esclavos negros africanos. Fue entonces cuando se produjo la criollización o binarización de la contradanza cubana. El compás característico de la contradanza española, el 6/8, presente todavía en algunas composiciones del siglo XIX, se binarizó y se substituyó por el de 2/4. En la isla, negros y criollos empezaron a hablar en castellano y con el paso de los años modificaron los acentos y la entonación.

Según el musicólogo cubano (De la Vega, s. f.) uno de los rasgos distintivos del género que nos ocupa es precisamente su criollización a través de la incorporación del llamado tresillo cubano, que surge como una ejecución errónea del tresillo occidental. En este mismo trabajo se cita la tesis del compositor e investigador cubano Carlo Borbolla (1902-1990) quien afirma que la inclusión del tresillo cubano se produce debido a una interpretación incorrecta del tresillo europeo. A diferencia de este último que era un cómputo de tres toques iguales en un tiempo de subdivisón binaria, el ritmo seminal criollo era el de semifusa-fusa-semifusa, seguido de dos fusas en la segunda parte del primer tiempo. La figuración puede transformarse pero conservando la relación de duración entre los toques.

Debido a esta transformación rítmica los musicólogos e investigadores coinciden de forma bastante unánime en que el origen de la habanera está en la contradanza cubana, la contradanza criolla o la danza habanera, siendo las tres denominaciones para el mismo género. A lo largo del siglo XVIII, comerciantes y negociantes de la metrópoli llevaron la contradanza hacia la colonia de Cuba, unos setenta años antes que llegara la contradanza francesa al Caribe a través de la colonia francesa de Haití.

Es en Andalucía, precisamente, como centro fundamental de la cultura española y lugar de donde sale la mayor parte del comercio hacia las colonias, donde surge el flamenco, que es llevado hacia Cuba y vuelve, con los cambios y apropiaciones criollas, hacia la Península Ibérica. Uno de los géneros que más cuenta con este favoritismo es el de la habanera, que está entre los géneros creados en la isla que más fuerza tiene en el panorama musical ibérico, también denominada tango por su parecido rítmico con el género gaditano de mismo nombre siendo su influencia clarísima en los pasodobles y las zarzuelas.

De esta forma, casi cada zarzuela tiene una habanera dentro de su estructura, y el gusto de los europeos por ella, sobre todo en Francia y España, da lugar a la composición de emblemáticas piezas en el repertorio de la música culta occidental. Entre los más conocidos se pueden destacar: Bizet, Ravel, Debussy, Falla y Albéniz. Este último no sólo utilizó la habanera entre sus composiciones, sino que existía en él un amor muy especial hacia la música en general de la isla y tiene en su composición pianística varios ejemplos de alusión a este mencionado gusto estilístico.

Así pues, en Cuba la habanera nació como un baile de salón muy popular en los salones de La Habana. Más tarde se desdoblaría, debido a influencias melódicas y rítmicas hispánicas, africanas y antillanas, en canto y baile y, posteriormente, en canto, ya fuera en los escenarios de los teatros musicales, en la versión de salón para voz y piano o entre los músicos de la calle (Turró, s. f.).

La habanera es un género de tipo vocal instrumental, de origen urbano, insertado en el contexto de la cancionística cubana. Sus rasgos fundamentales son la utilización de una línea melódica de carácter lírico romántico con un acompañamiento instrumental que ejecuta un patrón rítmico estable a manera de bajo. Dicho acompañamiento, conocido como ritmo de habanera, tango o tango congo, es su elemento de definición según el musicólogo cubano Danilo Orozco y parte de un núcleo de relaciones rítimico-acentuales de origen africano (EcuRed, s. f.).

Su estructura binaria es simple, la utilización del anteriormente mencionado tresillo cubano es la base de su cadencia rítmica y las acentuaciones se producen en el primer y último de sus toques. Enmarcada por lo general en compás de 2/4, es interpretada en tempo lento y utiliza textos a base de versos octosílabos generalmente, en función de mantener su diseño formal.

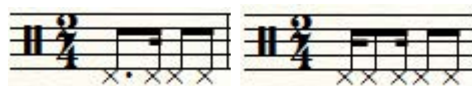


Figura 1. Configuración rítmica del patrón de habanera (izquierda). Variación de la configuración (derecha). (Elaboración propia)

4. EL TÉRMINO "HABANERA" Y SU UTILIZACIÓN EN CUBA. PRINCIPALES COMPOSICIONES.

El término surge de su utilización espontánea. Los compositores de la isla subtitulaban "habanera" a sus contradanzas criollas. Es prácticamente general entonces la consideración del origen del género como baile de salón. Luego a algunas de estas composiciones se les introduce letra y de ellas surgieron canciones a las que se les llamó únicamente habaneras y que utilizaban el llamado ritmo de tango que habían tomado de las anteriores contradanzas y danzas, utilizándolo como patrón guía.

La habanera fue el resultado de una manera de cantar textos muy sencillos en el castellano que se hablaba en Cuba en esta época, "con sus entonaciones y acentos, con su estructura silábica, que coincidía con la estructura melódica". Mayormente acompañada por una guitarra, la relación que contenía entre música y texto se basaba en la fuerza de la división silábica en ocho por cada verso, rasgo que define su estructura (Linares, 2000).

La primera pieza conocida como habanera fue publicada en La Prensa, un diario cubano, en 1842. Se trata de "El amor en el baile" y aparece firmada por "C.P.", concebida en dos partes, originalmente para voz y piano que condensa una elaboración rítmico-instrumental en el acompañamiento del piano que contrasta con la sencillez en la línea melódica y el texto. Otras habaneras editadas en la época fueron "La Carolina" y "El Plátano". Son reconocidas a nivel nacional e internacional "Veinte años", de María Teresa Vera, "Mariposita de primavera", de Miguel Matamoros y "La rosa roja" de Oscar Hernández. Luego de las primeras décadas del siglo XX el género perdió vigencia como expresión contemporánea, aunque han aparecido algunas obras en las que es reconocible su patrón rítmico (Rodríguez, 2003).

4.1. LLEGADA DE LAS HABANERAS A ESPAÑA Y AL REPERTORIO CLÁSICO UNIVERSAL

El mayor auge de las habaneras se dio fundamentalmente en las ciudades occidentales de la isla con puerto como son La Habana y Cienfuegos. Su fuerza de expansión la llevó a casi todos los países latinoamericanos, donde fue identificada como canción habanera o, para los emigrantes que regresaban a España, tango americano. Por esta vía se trasladó también a España y el resto de Europa. Como característica fundamental conservó en sus apropiaciones el característico ostinato del bajo tradicional, que se añadiría a la cancionística de España, México, Perú, Venezuela y Argentina.

En este último territorio, la habanera, bajo el nombre de "tango andaluz" y llevada por las compañías españolas de zarzuela, contribuye a la formación y el enriquecimiento de toda una familia musical: el "tango rioplatense". Carlos Vega[63] confirma que "el tango argentino

[63] Citado en (EcuRed, s. f.)

es la continuación porteña del tango andaluz". Continúa este autor agregando que la aseveración del músico y director de orquesta Julio De Caro, es que en el ámbito musical argentino: "conviven en este especial momento el tango andaluz, la habanera y la milonga, tres formas de distinta procedencia, aunque de corte melódico similar, entroncadas todas ellas en el mismo ritmo, acompañamiento también usado en otras canciones, danzas y contradanzas".

Una de las primeras formas en la que regresó la habanera a España fue la afición y la nostalgia por La Habana de los emigrantes que volvieron, aunque también fue decisiva la visita a la isla de músicos españoles como Sebastián Iradier quien estuvo varios años en La Habana y México y quien compondría "La Paloma" y "El arreglito", dos habaneras en todo sentido, esta última sería inspiración de la famosa "Habanera" de la ópera "Carmen" de Bizet (Linares, 2000).

Otros ejemplos importantes lo constituyen el segundo número de los "Tres divertimientos para piano" de Xavier Montsalvage, así como su "Álbum de Habaneras"; para Manuel de Falla el "Homenaje" compuesto a Debussy y en Isaac Albéniz la pieza incluida como segundo movimiento de su "Suite Española" y titulada "Tango". En el repertorio de la música clásica contamos con otros compositores, aunque ya no españoles sino franceses, interesados en el género de la habanera. Tal es el caso de las obras "La porte du vin, soiree dans Granade" de Debussy, en Chabrier "Habaneur pour piano" y "Espagne" y con más intensidad en Maurice Ravel con obras como el "Bolero" la "Piece en forme d´habanere" y la "Rhapsodie espagnole".

5. ISAAC ALBÉNIZ Y SU "TANGO" [64]

Isaac Albéniz fue un compositor de marcado estilo nacionalista español y de amplia producción pianística que nació en 1860, en Camprodón (Girona). Su debut como concertista de piano a los cuatro años y el trabajo de su padre como funcionario de aduanas lo llevaron a la realización de continuos viajes desde temprana edad, tanto por motivos personales, como por su constante presentación al piano en recitales. Dos de los destinos a los que volvió en varias ocasiones durante su juventud fueron Cuba y Puerto Rico, entre los años 1875 y 1881. En este último año, al regresar a España, comienza su incursión en el género de la zarzuela y la profundización en la composición para piano. En el año 1883, Albéniz se instala en Barcelona, donde conoce a Felipe Pedrell, quien fuese por muchos años su maestro y es precisamente éste quien le inculca el interés por la música popular española. Su trabajo cumbre es la "Suite Iberia" (1896), obra tardía de extraordinaria complejidad técnica, que lo coloca al frente de las vanguardias del siglo XX. En esta composición, Albéniz es capaz de combinar elementos de la música europea con el idioma musical andaluz y lo mejor del folclore catalán (Walter, 2001).

Como se ha referido anteriormente, "Tango" es la segunda pieza de la "Suite Española" Op. 165 de Isaac Albéniz. Originalmente para piano y transcrita a muchísimos formatos debido a su continua ejecución, la obra trata de imitar las características de la guitarra española a través del uso de mordentes, apoggiaturas y la disolución de acordes. La indicación de tempo es la de "Andantino", la cual experimenta una cierta estabilidad en el transcurso de la pieza, con la inclusión de ritardandos en las cadencias y el final de la sección conclusiva.

[64] La partitura usada para el análisis fue (Albéniz, 1905)

Su carácter es tranquilo y la tonalidad central es la de Re Mayor, con varias secuencias en su relativa menor que vuelven rápidamente a la tonalidad inicial. La mano izquierda mantiene el ritmo con una negra y dos corcheas, la primera de estas últimas con apoggiatura.

El uso del pedal derecho es moderado al principio de cada compás, lo cual hace que la acentuación del bajo sea constantemente en el tiempo fuerte. Sin embargo, la inclusión en cada caso de un mordente de relación interválica de segunda menor con la corchea inicial del segundo tiempo, así como el uso de la quinta del acorde como generalidad en la última corchea del compás, es lo que construye el ostinato en el bajo, que como se ha explicado anteriormente es una de las características fundamentales de la habanera. También lo es la utilización del tresillo, aunque en este caso de origen europeo. Precisamente es la contraposición de estos elementos rítmicos y armónicos lo que sitúa a la pieza como una composición de marcados rasgos españoles pero con la habanera como género base.

5.1. “TANGO” DE ALBÉNIZ Y “LA CELOSA” DE IGNACIO CERVANTES. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE AMBAS COMPOSICIONES

Para poder ilustrar con mayor exactitud los elementos que unen y separan a “Tango” del género habanera, es útil el análisis de una obra exponente del género compuesta en la isla en la misma etapa de la composición de Albéniz y en la cual se puede constatar de forma directa los patrones rítmicos, melódicos y armónicos que la definen como género.

Ignacio Cervantes Kawanagh, uno de los más notables compositores, pianistas y pedagogos del siglo XIX cubano, es una de las mayores influencias en el desarrollo de la música cubana. En Europa, Ignacio Cervantes ofreció conciertos y acompañó al piano a cantantes de renombre, entre las cuales sobresalen Cristina Nilsson y Adelina Patti, logrando la admiración de músicos connotados como Rossini, Liszt y Gounod. («Ignacio Cervantes - EcuRed», s. f.)

Sus *Danzas Cubanas*, conocidas hoy en todo el mundo, han devenido como la consagración del inmortal compositor. Entre ellas muchas presentan patrones de ritmos como contradanza, danza de salón y habanera, en el último caso se encuentra “La Celosa”

Al igual que “Tango”, “La celosa” presenta un patrón rítmico de habanera. Este bajo se encuentra rítmicamente uniformado en corchea con puntillo, semicorchea y dos corcheas en el segundo tiempo durante casi toda la obra. En la pieza de Albéniz, la semicorchea que sigue a la primera corchea está representada por el mordente del bajo, presente en casi la totalidad de los compases de la obra. A su vez, muchas veces este ritmo de habanera se haya repartido entre ambas manos, en la distribución de negra con puntillo y corchea en el bajo y silencio de corchea con puntillo, semicorchea y negra en la mano derecha.



Figura 2. Primeros dos compases de "La Celosa" de Ignacio Cervantes. Imagen tomada de («Cervantes, Ignacio - La celosa.pdf», 1875)



Figura 3. "Tango" Isaac Albéniz. Imagen tomada de (Albéniz, 1905)

El hecho de que ambas piezas sean composiciones escritas originalmente para piano, las dota de una mayor complejidad en cuanto a su dibujo vertical, lo cual en ambos casos significa un distanciamiento de la característica de la simplicidad melódica de la habanera acompañada por un patrón rítmico estable, basado en la disolución del acorde. El bajo de la pieza de Albéniz presenta una mayor riqueza armónica, incorporando funciones acordales de II, VI y VII grado, enriqueciéndolos con la inclusión de novenas, oncenas y trecenas. Por su parte, "La Celosa", en la variante armónica de Mib menor, presenta igualmente una complejidad armónica propia no tanto del género habanera pero sí del estilo compositivo de Cervantes, enriquecida con la utilización de la oncena aumentada en el diseño melódico, el comienzo y terminación de cada frase en la dominante, en vez de en la tónica.

La obra está dividida en dos secciones, la primera parte es una combinación constante entre las funciones de dominante y tónica. El uso de la síncopa que sustituye al tresillo europeo en la pieza de Cervantes se presenta como ritmo seminal de la mayor parte de la melodía.

En este caso la textura varía considerablemente aunque ambas piezas sean de carácter homofónico, son de facturas diferentes. La pieza de Albéniz es de factura acordal disuelta, mientras que en la obra de Cervantes se presenta el propio acompañamiento acordal dentro de la composición melódica y es precisamente en este acápite donde recae un trabajo pianístico formidable, característico del compositor cubano, que es capaz de hacer viajar la línea melódica de una mano a otra mediante la utilización de arpegios.

El tempo permanece estable y el contacto con la tonalidad vecina directa es también una característica común aunque en el caso de "La Celosa" la nueva tonalidad que sería la

vecina Mib Mayor, se observa en toda una sección de la pieza, mientras que en "Tango" va hacia ella y regresa continuamente en contactos tonales con Mi Mayor.



Figura 4. Segunda Sección de "La Celosa" en tonalidad de Mib Mayor. Imagen tomada de («Cervantes, Ignacio - La celosa.pdf», 1875)

A modo de conclusión parcial de este análisis, se puede argumentar que la pieza de Álbeniz es una habanera en cuanto a la disposición rítmica del bajo y la cadencia rítmica general de la obra. Sin embargo, carece de otros rasgos como son el tresillo cubano y la simplicidad que portan las habaneras en sus melodías. Por el contrario, presenta elementos que la españolizan como son el propio carácter de la melodía compuesta en base a la escala frigia, las relaciones armónicas de mayor tensión, la utilización constante de mordentes, apoggiaturas y acordes disueltos y el apoyo armónico de la última corchea del compás.

6. CONCLUSIONES

En la literatura revisada se encontraron varias referencias al origen de las habaneras en la evolución de la música llevada a la isla por los españoles, por lo visto hay un consenso razonable en que estuvo en la apropiación del género contradanza y su criollización.

Igualmente pudo constatarse el regreso del nuevo género a la península ibérica, incorporándose tanto en la música popular como en la de concierto de forma universal. El análisis musical de la pieza "Tango" de Isaac Albéniz y su comparación con la habanera "La Celosa" de Ignacio Cervantes, compuesta en la isla, constituyen una confirmación de este fenómeno, precisamente en una obra importante de uno de los compositores de mayor relevancia de esta música en España.

Estas evidencias confirman que efectivamente existe una transferencia musical entre Cuba y España, cuyo análisis puede extenderse al estudio de otros géneros y otros compositores europeos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albéniz, I. (1905). *Suite Española Op 165* [Partitura].

Carpentier, A. (1972). *La música en Cuba.* México: Fondo de Cultura Económica.

Cervantes, Ignacio - La celosa.pdf. (s. f.). Recuperado a partir de http://www.esay.edu.mx/site/pdf/Partituras%20Muzik%20Zentral%202011/CERVANTES,%20Ignacio%20-%20La%20celosa.pdf

De la Vega, A. (s. f.). Breve Historia de la Música Cubana. *Contacto,* (229). Recuperado a partir de http://www.contactomagazine.com/delavega2.htm#.WAy7XMlmpOY

EcuRed. (s. f.). Habanera. Recuperado 16 de diciembre de 2016, a partir de https://www.ecured.cu/Habanera

Ignacio Cervantes - EcuRed. (s. f.). Recuperado 28 de febrero de 2017, a partir de https://www.ecured.cu/Ignacio_Cervantes

Linares, M. T. (2000, enero). La Habanera. Recuperado 23 de octubre de 2016, a partir de http://www.musicuba.net/articulos/la-habanera

Rodríguez, R. (2003). CUBA -LA JIRIBILLA. Recuperado 30 de noviembre de 2016, a partir de http://epoca2.lajiribilla.cu/2003/n108_05/letrasolfa.html

Soriano Fuertes, M., & Carreras Ares, J. J. (2007). *Historia de la música española: desde la venida de los fenicios hasta el año de 1850* (Ed. facs.). Madrid: Instituto Complutense de Ciencias de la Música.

Turró, J. (s. f.). Los orígenes de la habanera en la contradanza española - Fundación Ernest Morató. Recuperado 23 de octubre de 2016, a partir de http://www.fundacioem.com/es/la-habanera/los-origenes-de-la-habanera-en-la-contradanza-espanola

Walter, A. (2001). CVC. Isaac Albéniz. Vida. Retrato de un romántico. Recuperado 15 de diciembre de 2016, a partir de http://cvc.cervantes.es/actcult/albeniz/vida/retrato.htm

SENSACIONES Y EMOCIONES EN EL AULA DE MÚSICA

Manuel Ricardo Vicente Bújez
ricardovicente@ugr.es

Ángel Corbalán Vázquez
angel_ugr@hotmail.com

Universidad de Granada, España

Resumen

El trabajo que presentamos, concebido como una actuación educativa de éxito, implementa un programa de intervención educativa basado en el diseño, ejecución y reflexión de una propuesta didáctica a través de la cual se pretende trabajar, como objetivo principal, la expresión de las emociones y la comunicación a través de la música en el ámbito de la Educación Primaria. Educar emocionalmente es la clave para un aprendizaje fructífero y significativo. Así, otro de los objetivos que nos planteamos es el trabajo mediante un enfoque competencial relacionado con las diferentes áreas del currículo y la Educación Musical utilizando, para esta finalidad, como principal recurso educativo una obra del compositor alemán Johann Pachelbel. En concreto se trata del "Canon" pieza compuesta en la tonalidad de Re Mayor.

Palabras clave

Educación musical, aprendizaje competencial, expresión y emoción.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios extraordinariamente rápidos que a nivel económico, político y social se vienen produciendo en este primer quindenio del s. XXI están provocando un nuevo escenario de transformación en todos los ámbitos de la vida que, ineludiblemente, repercuten muy directamente en la educación y nuestro sistema educativo (Tejada, 2000). La revolución tecnológica, el creciente multiculturalismo y la imparable globalización (rasgos constitutivos de la sociedad actual) acentúan la cada vez mayor importancia que cobra la educación en un mundo donde el conocimiento se hace más y más necesario.

No cabe duda que la escuela ha empezado a asumir nuevas responsabilidades y es lógico pensar, como consecuencia de ese contexto de renovación curricular, en un nuevo enfoque educativo que potencie el desarrollo afectivo, social e intelectual de los alumnos y favorezca procesos de aprendizaje que permita a los estudiantes aprender a aprender, llegar a ser pensadores y aprendices autónomos, resolver problemas, trabajar en equipo, conocer la realidad, desarrollar una capacidad de comunicación, etc. Así, en el marco educativo actual, se viene denominando como actuaciones educativas de éxito aquellas que permiten a los alumnos adquirir los mejores resultados en las tres dimensiones del aprendizaje: El aprendizaje instrumental, el aprendizaje de valores y el aprendizaje de sentimientos y emociones.

Bajo esta premisa presentamos un programa de intervención educativa basado en el diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica a través de la cual se pretende trabajar, como objetivo principal, la expresión de las emociones y la comunicación por medio de la música, ya que bajo nuestro punto de vista, educar emocionalmente es la clave para un aprendizaje fructífero y significativo. Así, utilizamos como principal recurso una obra del compositor alemán Johann Pachelbel. En concreto se trata del "Canon" pieza compuesta en la tonalidad de Re Mayor.

Diversos autores y pedagogos musicales como Dalroze, Ward, Martenot, Orff, Yadira, Hargreaves, Koelsch, Vygostky, determinan que la música presenta una influencia positiva en el desarrollo cognitivo, intelectual, social, emocional, psicológico y físico de los niños en edad escolar. Además, se ha puesto de manifiesto que la música estimula el hemisferio izquierdo del cerebro donde se lleva a cabo el aprendizaje del lenguaje, escritura y el uso de la lógica. En concreto, ya en el II congreso de la UNESCO sobre pedagogía musical celebrado en Copenhague (1958), al que asistieron pedagogos como Dalroze, Ward, Martenot y Orff se definieron las siguientes aspectos:

1. El canto es un medio excelente para el desarrollo de la capacidad lingüística del niño en sus vertientes comprensiva y expresiva.
2. La práctica instrumental crea lazos afectivos de cooperación que potencian la integración en el grupo.
3. La actividad rítmica vivida a través de estímulos sonoros favorece el desarrollo fisiológico y motriz, así como la memoria musical.
4. La educación musical, al desestimar la tensión y seriedad, actúa como relajamiento para el niño.
5. La educación musical contribuye al desarrollo de la estética y el buen gusto.

A continuación, en la siguiente tabla vienen reflejados los beneficios que se producen en los niños cuando trabajamos dichas áreas musicales.

EL CANTO	*AUDICIÓN DE SONIDOS O RUIDOS*	*EXPRESIÓN CORPORAL*
Perfeccionamiento del lenguaje.	*Desarrollo de la discriminación auditiva.*	*Conocimiento del espacio y del propio cuerpo.*
Desarrollo de la expresión oral.	*Pone de manifiesto emociones y sentimientos.*	*Desarrollo psicomotriz.*
Mejora de la articulación y acentuación de palabras.	*Desarrolla la atención y la memoria.*	*Desarrollo de la memoria visual, auditiva y táctil.*
Ampliación de vocabulario.	*Potencia la agilidad mental y la reacción.*	*Potencia la imaginación, la creatividad y la fantasía.*
Aumento de la expresión individual y grupal	*Perfecciona los sentidos.*	*Refuerza la afectividad y las emociones.*

Tabla 1. Beneficios del canto, la audición y la expresión corporal. Fuente: elaboración propia

Profundizando en la relación entre música y emociones Vigotski defiende que no se puede separar la vida emocional del desarrollo cognitivo y lingüístico, así como la extensa relación que guardan las emociones con el arte. De ahí proviene su "Psicología del arte" en la que se abordan las relaciones entre las emociones y los productos culturales como la música exponiendo la dificultad de concebir fenómenos artísticos sin afluencia de las emociones.

Continuando con las emociones ligadas a la música destacamos al neurocientífico y profesor de psicología de la música Stefan Koelsch (2006), de la Universidad de Berlín que nos presenta un estudio en el cual se utilizó música agradable y desagradable para evocar las emociones y la resonancia magnética funcional (fMRI) para determinar correlatos neuronales de procesamiento de las emociones. La música desagradable (de forma permanente disonante) en contraste con la música agradable (consonante) mostró activaciones de la amígdala, el hipocampo, circunvolución del hipocampo, y polos temporales. Estas estructuras previamente han sido implicadas en el procesamiento emocional de estímulos con valencia emocional; los datos actuales muestran que una red cerebral que comprende estas estructuras se puede activar durante la percepción de la información (musical) auditiva. Por otro lado, el propio Stefan Koelsch, realizó junto a un alumno de doctorado un experimento en Camerún en el que se le puso a personas de diferentes culturas que no habían escuchado música occidental una serie de canciones, todas las personas reaccionaron del mismo modo ante las canciones, coincidían en que le transmitían alegría, tristeza, etc.

Continuando en esta línea, Eduard Punset en su programa "Redes" lanzó una pregunta que decía:

> ¿Por qué cuando estoy triste y me pongo música alegre cambia mi actitud, y si estoy alegre y me pongo música que me transmita tristeza me pongo triste? Koelsch respondía lo siguiente: "Eso nos muestra que la música tiene esa capacidad de cambiar nuestro estado de animo si así lo deseamos. Desde la neurociencia sabemos que la música es muy poderosa a la hora de activar cada una de las estructuras emocionales en el cerebro. Cuando llevamos a cabo experimentos neurocientíficos vemos que podemos modular la actividad en prácticamente cualquier estructura cerebral y emocional gracias a las emociones que despierta la música. Esto significa que la música es capaz de evocar el núcleo mismo de las

estructuras cerebrales, responsables y creadoras de nuestro mundo emocional, algo muy importante también para las terapias donde podemos intentar aplicar la música para ayudar a aquellos pacientes que padecen trastornos de sus estructuras cerebrales y que están relacionados con las emociones. No solo la depresión sino un trastorno provocado por un estrés pos traumático, en parte también los trastornos por ansiedad, los individuos que han padecido traumas a causa de abusos u otras causas, por lo que tenemos un amplio horizonte a la hora de aplicar de forma más sistemática y generalizada la música como terapia"

Profundizando en la relación de neurociencia y música destacamos la conferencia que tuvo lugar en Fabra i Coats, a cargo de los profesores Robert Zatorre (catedrático de neurología y neurocirugía en la universidad de Canadá) y Paul Verschure (doctor en psicología y profesor). Así, Robert Zatorre para destacar la importancia emocional de la música, utilizó como ejemplo los escalofríos que nos produce la música al escuchar una determinada composición musical. Por otro lado, Paul Verschure argumenta que el núcleo causado del cerebro genera un aumento en la dopamina[65] ante un estimulo musical el cual nos produce una estimulación, es decir la música es capaz de producirnos placer debido al aumento de la dopamina.

Por otro lado cabe destacar a autores como Lacarcel Moreno (1995) para los que la música cumple funciones terapéuticas que nos permiten trabajar con niños con deficiencias físicas y psíquicas.

2. IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Otro de los objetivos que nos planteamos en este trabajo es la implementación mediante un enfoque competencial relacionado con las diferentes áreas del currículo lo que nos lleva a un aprendizaje por competencias. Tal y como establece el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

- Comunicación lingüística. El texto y la articulación de las palabras de las canciones, la expresión verbal a través de prosodias rítmicas, la expresión verbal a través de la realización del debate.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. La proporción entre los valores de los sonidos musicales (negra, corchea, semicorchea), la proporción en los compases de denominador 4 (X/4), las líneas paralelas del pentagrama.
- Competencia digital. Búsqueda de información en Internet, uso de la tecnología para el análisis de videos y sonidos.
- Aprender a aprender. Reflexión sobre los procesos de aprendizaje, mediante una autoevaluación. Exploración sensorial de sonidos, texturas, formas o espacios. Aprender a realización de instrumentos.
- Competencia social y cívica. Trabajo en grupo y cooperación entre todos los alumnos, la familia y voluntarios, (grupos interactivos y comunidades de aprendizaje), respetando a los demás, y sin producir "contaminación sonora" (de ello se encarga el responsable de silencio del grupo).

[65] Dopamina: Neurotransmisor que esta presente en diversas áreas del cerebro, dicha sustancia es importante en todas las respuestas nerviosas que están relacionadas con la expresión de las emociones.

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Creatividad, potenciar la motivación y la autoestima, adquirir la capacidad de resolver los problemas por sí mismo y llevar la iniciativa a buscar soluciones en grupo y cooperar.
- Conciencia y expresiones culturales. Conciencia de la importancia de la música en el mundo que nos rodea.

De este modo, a través de esta unidad didáctica vamos a indagar en la gran variedad de música que se deriva de esta obra trabajando las emociones y poniendo diferentes ejemplos de canciones: Rosana - Soñaré, Green Day - Basket case, Matth Rach - cannon rock y un largo etcétera[66]. De este modo trabajamos con diversidad de estilos como es el pop, rock, música clásica, etc.

A) CONTEXTO

Esta unidad didáctica ha sido implementada en el CEIP Padre Manjón de Granada en la clase de 4º de Educación Primaria. Se trata de una clase en la que hay heterogeneidad entre los alumnos; hay alumnos de etnia gitana, no gitana y musulmanes. A pesar de esta variedad todos los alumnos se respetan y están muy bien integrados. Hay 24 alumnos (uno de ellos repetidor) cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años.

La mayoría de los alumnos residen en los alrededores del colegio (zona norte de Granada) con lo cual el nivel sociocultural y económico por lo general es bastante bajo, algunos de ellos viven en pueblos cercanos a Granada.

En cuanto a necesidades educativas especiales, contamos con un niño con autismo, que requiere de algunas adaptaciones. Los objetivos que hemos marcado para este niño han sido:

- Mejorar las habilidades sociales.
- Potenciar la autonomía y la independencia.
- Desarrollar el autocontrol de su conducta.
- Que desarrolle estrategias de comunicación.
- Fomentar la comunicación y reciprocidad.
- Potenciar los procesos cognitivos básicos.

La U.D. tiene una duración de 3 sesiones, es decir, tres semanas del curso académico.

B) METODOLOGÍA

Metodológicamente vamos a trabajar desde una perspectiva en la que se potencie la imaginación, aumente la motivación y autoestima y sobre todo que se desarrolle al máximo la creatividad.

En cuanto al agrupamiento de los alumnos para la realización de las actividades, se dispone la mayor parte en grupo. El principal objetivo es fomentar el trabajo en grupo y la interacción entre iguales, así, los alumnos más aventajados podrán ayudar a los compañeros

[66] https://www.youtube.com/watch?v=qHBVnMf2t7w

que vayan más retrasados, de este modo, pretendo llevar a cabo grupos interactivos e iniciar diferentes tipos de actividades a través de comunidades de aprendizaje[67].

Los contenidos que trabajaré en la U.D. son próximos a la vida cotidiana de los niños, de este modo lograremos aumentar la motivación y las ganas de participar.

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero "La Educación Musical también ha sido dividida en tres bloques: el primero referido a la escucha, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido; el segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical; el tercer bloque es el destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza".

C) BLOQUES DE CONTENIDOS

Los bloques en los que se divide son los siguientes:

Bloque 1: "Escucha".

Bloque 2. "Creación e interpretación musical".

Bloque 3. "La música, el movimiento y la danza".

D) SESIONES

[67] Flecha y Puigvert (2002) definen comunidad de aprendizaje como un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos.

UNIDAD DIDÁCTICA			
JUSTIFICACIÓN			
Esta Unidad Didáctica está dirigida a niños/as de 4º de Primaria, pensada para llevar a cabo durante tres sesiones, con una duración de 50 minutos aproximadamente cada una. A través de esta U.D. vamos a trabajar distintos objetivos relacionados con los elementos del lenguaje musical: tonalidad, ritmo, melodía, textura y timbre; que los niños/as vivenciarán mediante la participación activa en actividades de canto, danza, percusión corporal e instrumental, escucha activa, manifestación de las emociones que nos transmite la música. También trabajaremos objetivos relacionados con las TIC y creación de instrumentos de pequeña percusión; Mediante la puesta en práctica de un taller de cotidiófonos.			
OBJETIVOS	*CONTENIDOS*	*CRITERIOS DE EVALUACIÓN*	*ESTANDARES DE PRENDIZAJE EVALUABLES*
Percibir el cuerpo como medio de expresión y comunicación. *Distinguir compases de denominador 4 (X/4): identificar pulso, acento y ritmo.* *Aprender la canción; afinar, emitir, articular correctamente.* *Reconocer la forma musical.* *Realizar un acompañamiento rítmico.* *Conocer un compositor y una obra célebre de la historia de la música.* *Fabricar un instrumento con material reciclado.* *Utilizar el sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación.* *Realizar musicogramas relacionados con la audición de una pieza musical.*	*Percusión corporal.* *Compás: pulso, acento y ritmo.* *La canción.* *Diferentes estilos de música.* *La forma musical.* *Reconocimiento de la forma musical de una audición.* *Acompañamiento con instrumentos de pequeña percusión.* *Actitud de escucha y respeto hacia los demás.* *Reciclaje de materiales para construir un instrumento.* *Búsqueda y selección de información en distintos medios impresos y tecnológicos relacionada con interpretes, compositores e instrumentos.* *Musicogramas relacionados con la audición de una pieza musical.* *Participación activa en las actividades realizadas.* *El cuerpo como medio de expresión y comunicación.*	*-Utilizar la escucha musical para la indagación en las posibilidades del sonido.* *-Discriminar los elementos más sencillos de una obra musical.* *-Valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento, difusión y respeto.* *-Interpretar solo o en grupo, mediante la voz, su propio cuerpo o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando.* *-Buscar la información necesaria para la construcción de instrumentos sencillos.* *-Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrece el conocimiento de la danza y valorándolo.* *-Realizar musicogramas relacionados con una pieza musical.* *-Discriminar diferentes estilos de música.* *- Manifestar las emociones que nos produce la música.*	*Percibe el cuerpo como medio de expresión y comunicación.* *Distingue compases de denominador 4 (X/4): identifica pulso, acento y ritmo.* *Aprende la canción ; afina, emite y articula correctamente.* *Reconoce la forma musical de una audición.* *Realiza un acompañamiento rítmico.* *Conoce un compositor célebre de la historia de la música.* *Conoce una obra célebre de la historia de la música* *Fabrica un instrumento con material reciclado.* *Utiliza el sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación para expresar ideas y sentimientos.*

ACTIVIDADES		
SESIÓN 1		
Motivación *Realización de dos danzas.* *Realización de canciones para las danzas.*	*Desarrollo* *Aprendizaje de una canción.* *"Cannon de Pachelbel".*	*Ampliación* *Taller Tic.* *Los alumnos buscarán información sobre Johan Pachelbel, el Cannon de Pachelbel y la época en la que se desarrolla (El Barroco).*
SESIÓN 2		
Motivación *Audición de libre movimiento.* *Los niños describen lo que les expresa la música con gestos, desplazándose por el aula.*	*Desarrollo* *Audición de diferentes variantes del Cannon de Pachelbel.* *Realizar un musicograma según las emociones que nos transmita la canción.*	*Ampliación* *Realizaremos un debate para hablar sobre las emociones que puede producirnos la música.*
SESIÓN 3		
Motivación *Audición y movimiento:* *Marcamos el ritmo del compás 4/4 con los pies andando por el aula, y los acentos en el 1 y el 3 con palmas.*	*Desarrollo* *Partitura de percusión.* *Percusión corporal e instrumental para acompañar la canción*	*Ampliación* *Hablaremos de la importancia de la música para ayudarnos a soñar y crear en nuestro día a día.* *Taller de cotidiófonos.*
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
Con respecto al alumno con autismo trabajaremos con pequeñas imágenes (gif) para ir marcándole que tiene que hacer en cada momento, en la actividad de percusión lo pondré con el grupo que tiene que marcar la figura más sencilla y al trabajar en grupos interactivos los compañeros le ayudarán, de esta manera intentaremos mejorar las habilidades sociales del niño.		

COMPETENCIAS CLAVE
Comunicación lingüística. *El texto y la articulación de las palabras de las canciones, la expresión verbal a través de prosodias rítmicas, la expresión verbal a través de la realización del debate.* ***Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.*** *La proporción entre los valores de los sonidos musicales (negra, corchea, semicorchea), la proporción en los compases de denominador 4 (X/4), las líneas paralelas del pentagrama.* ***Competencia digital.*** *Búsqueda de información en Internet, uso de la tecnología para el análisis de videos y sonidos.* ***Aprender a aprender.*** *Reflexión sobre los procesos de aprendizaje, mediante una autoevaluación. Exploración sensorial de sonidos, texturas, formas o espacios. Aprender a realización de instrumentos.* ***Competencias sociales y cívicas.*** *Trabajo en grupo y cooperación entre todos los alumnos, la familia y voluntarios, (grupos interactivos y comunidades de aprendizaje), respetando a los demás, y sin producir "contaminación sonora" (de ello se encarga el responsable de silencio del grupo).* ***Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.*** *Creatividad, potenciar la motivación y la autoestima, adquirir la capacidad de resolver los problemas por sí mismo y llevar la iniciativa a buscar soluciones en grupo y cooperar.* ***Conciencia y expresiones culturales.*** *Conciencia de la importancia de la música en el mundo que nos rodea.*

METODOLOGÍA	*RECURSOS DIDÁCTICOS*	
Activa, participativa y grupal basada en las principales pedagogías musicales del siglo XX: Dalcroze, Willems, Ward, Martenot, Kodály y Orff, entre otros. *Realización de comunidades de aprendizaje y grupos interactivos basándome en sociólogos como Flecha y Puigvert.* *El principal objetivo es aumentar la motivación, la autoestima y la creatividad de los niños.*	*-Equipo de música.* *- Ordenador.* *-Espacio amplio y libre de obstáculos.*	*-Instrumentos de pequeña percusión.* *- Materiales reciclables.* *-Pizarra digital.*

E) EVALUACIÓN

La evaluación de la unidad didáctica se realizará mediante una evaluación continua, formativa y sumativa. Se tendrán en cuenta todos los aspectos de cada una de las sesiones, actitud, presencia, participación, cooperación y superación de los objetivos marcados para cada una de las sesiones. Como principal herramienta para realizar la evaluación utilizaremos una rubrica que iremos completando mediante la observación directa.

3. CONCLUSIONES

Tras el desarrollo e implementación en el aula de este trabajo comentaremos de forma general los aspectos positivos, negativos y situaciones relevantes que hemos podido observar en el transcurso de este.

Como ya se ha expuesto la finalidad principal ha consistido en desarrollar y potenciar las emociones de los alumnos dentro del aula a través de la realización de un aprendizaje competencial mediante grupos interactivos.

En cuanto a los objetivos y contenidos marcados, para la realización de este programa, han sido logrados de forma positiva por la mayor parte del alumnado, haciendo excepción en los relativos al uso de las tac´s. Así, uno de los problemas e inconvenientes que se han planteado en la práctica ha sido el contexto socio-cultural y socio-económico, bastante limitado, de los alumnos del centro que, en algunos casos, no han podido tener acceso a estas en sus hogares. A excepción de este pequeño inconveniente, tenemos que añadir que los alumnos han estado implicados por completo en todas las sesiones, participando de forma activa y realizando todas las actividades con gratitud.

Nos congratula que los niños se han sincerado y han mostrado sus emociones, algo que no teníamos claro que se pudiese conseguir. Por otro lado tenemos que destacar la asistencia regular a clase de los alumnos, lo cual nos ha permitido trabajar como teníamos programado y que ningún niño se quedara descolgado en ninguna sesión en el transcurso de la UD.

Uno de los mayores inconvenientes que se han planteado en la práctica docente ha sido la temporalización siendo uno de los aspectos de la UD en la que más han fallado las estimaciones, ya que se perdían aproximadamente 10-15 minutos entre que nos movíamos de la clase ordinaria al aula específica de música. Solo una de las sesiones se ha ajustado el tiempo empleado con el que teníamos estimado.

Otro punto a favor ha sido la posibilidad de trabajar mediante grupos interactivos y comunidades de aprendizaje (el colegio forma parte de las comunidades de aprendizaje). Sobre todo nos ha servido para comprobar en primera persona con los alumnos algunas investigaciones como la psicología del arte de Vigostky, concretamente en la realización de la actividad de dibujar una historia según lo que nos transmite el Canon.

También hemos podido comprobar en relación al estudio de Koelsch (que nos decía que personas de diferentes culturas respondían con las mismas emociones ante una misma canción) al poder comprobar, con la diversidad en el aula, que todos los niños coincidieron en que la música les transmitía tristeza o alegría, según la versión que les ponía en cada momento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73.

Aróstegui, J.L. (2002): Una Educación Musical Postmoderna: *Los Conciertos Didácticos. En LI Festival Internacional de Música y Danza de Granada.* Granada: Festival Internacional de Música y Danza de Granada.

Gómez, M.D., Hayes, A.G., Plaza, J. L. A., Puerto, M.À.A., Sanz, C.A., Blanco, M.D.P.C., ... y Cano, M.L. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes (Vol. 240).* Graó.

Igartua, J., Adrián, J. A., & Páez, D. (1994). Música, imagen y emoción: una perspectiva vigotskiana. *Psicothema*, 6(3), 347-356.

Koelsch, S., Fritz, T., Müller, K., & Friederici, A. D. (2006). Investigating emotion with music: an fMRI study. *Human brain mapping*, 27(3), 239-250.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, no 295, 2013, 10 diciembre.

Maneveau, G. (1992). *Música y educación.* Ediciones Rialp.

Moreno, J. L. (1992). La psicología de la música en la Educación Primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (13), 35-52.

Moreno, J. L. (1995). *Psicología de la música y educación musical.* Visor.

Moreno, J. L. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio siglo XXI*, 20.

Palomares Moral, J. (2006). *Música para la expresión y comunicación de nuestro tiempo.* Granada: Arial Ediciones.

Vicente, A. y Díaz Mohedo, M.T. (2015). *Fundamentos de la expresión musical.* Murcia: Ediciones artsyntax.

REFLEXIÓN MUSICAL SOBRE LA CREACIÓN ARTÍSTICA ESPAÑOLA: *CUARTETO I*, DEL COMPOSITOR CLAUDIO PRIETO ALONSO

Mª Encarnación Bernal Martínez
mbernal@consmupa.com

Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner" del Principado de Asturias

Resumen

Claudio Prieto es un relevante compositor español perteneciente a la denominada Generación del 51 de la música española. Su importancia y entidad en el horizonte musical peninsular, ha sido debida a su amplia creación y a sus aportaciones a la música española. Su reconocida reputación dentro y fuera de nuestro país, le han llevado, sin duda, a ser considerado una de las figuras más representativas de las generaciones de creadores españoles. El principal objetivo de esta investigación es el de realizar un estudio musicológico de la figura y personalidad del compositor Claudio Prieto, ahondando en la figura de este músico paradigmático de su tiempo y, en concreto, de sus características creadoras reflejadas en el lenguaje expresivo de su producción compositiva a través de una de sus obras más importantes y características de su primera etapa: *Cuarteto I* (1968). Para ello se utilizará una metodología histórico-analítica, con un estudio exhaustivo de las características y rasgos específicos de su estilo compositivo y creador.

Palabras claves

Creación, música, Generación del 51, Claudio Prieto, análisis, lenguaje.

1. LA GENERACIÓN DEL 51. LA FIGURA DE CLAUDIO PRIETO EN LA CREACIÓN MUSICAL ESPAÑOLA

La significación de Claudio Prieto en el panorama musical español, así como su extensa producción y reconocido prestigio dentro y fuera de nuestro país, le ha llevado, sin duda, a ser considerado una de las figuras más representativas de las últimas generaciones de compositores españoles. Desde la perspectiva actual, su obra representa uno de los mayores legados a la Historia de la Música Española Contemporánea.

La Generación del 51 protagoniza la transformación de la música española desde una estética neoclasicista hacia las vanguardias europeas. Su trabajo se fundamentó en actualizarse en los estilos y lenguajes musicales europeos de la época y reconstruir una evolución compositiva. De esta manera el grupo se constituyó como lo afirma la doctora Marta Cureses: "Quizá su principal logro fuera ese intento, la empresa de abrir camino, en un momento decisivo, para sacar de su atrofia estética a la sensibilidad creadora" [68]. Los compositores de la Generación del 51 completan su formación principalmente en: Francia, Italia y Alemania. En el caso de algunos compositores, en concreto Hidalgo o Balada, Estados Unidos será el lugar elegido para completar su formación.

A la Generación del 51 pertenece el compositor Claudio Prieto que nació el 24 de noviembre de 1934 en Muñeca de la Peña (Guardo), provincia de Palencia. Sus primeros profesores fueron Pepe "el vasco" y Luis Guzmán Rubio. En 1950 comienza sus estudios con Samuel Rubio en El Escorial, continuándolos con Ricardo Dorado. En 1957 obtuvo la plaza del Cuerpo de Directores Civiles[69] y en 1958 el Título de Composición en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

A comienzos de la década de los sesenta obtiene una beca de Intercambio Cultural del Ministerio de Asuntos Exteriores y en septiembre se traslada a Roma donde accedió a la Academia Nacional de Santa Cecilia estudiando con Goffredo Petrassi, Boris Porena, Bruno Maderna y Franco Evangelisti. De esta manera obtuvo un brillante fin de carrera obteniendo el Diploma de Estudios Superiores de Perfeccionamiento de la Academia Nacional de Santa Cecilia de Roma. En el año 1964 regresa a Madrid y obtiene el Premio Nacional de Composición Musical otorgado por el Sindicato Español Universitario (SEU)[70]. Durante el verano de 1967, Prieto asiste a los Cursos Internacionales de Darmstadt, atraído por el prestigio de los profesores de composición Karlheinz Stockhausen, György Ligetiy y Earle Brown, quienes marcan entonces las tendencias y normas de las músicas de vanguardia.

Claudio Prieto desarrolla a lo largo de toda su carrera una vida llena de estrenos que van acompañados de la obtención de diferentes distinciones, reconocimientos y premios: Premio de la Radiotelevisión Italiana, Premio Internacional del Espectáculo, Premio Internacional Óscar Esplá, Premio Sebastián Durón. La obra *Catedral de Toledo*, para orquesta, es seleccionada en 1975 por RNE, para participar en la Tribuna Internacional de Compositores de la UNESCO en París y en 1976, Claudio Prieto, recibió el Premio Internacional "Manuel de Falla " por su obra *Sinfonía I*.

En 1982 obtuvo el "I Premio de Composición de la Sociedad Artística Riojana para Cuarteto de Laúdes" y en 1984 recibió el Premio Internacional Reina Sofía de Composición. A partir de 1976 pasa a desempeñar diversos cargos en asociaciones y organismos oficiales

---

[68] Marta Cureses: *Agustín González Acilu. La estética de la tensión*, (reed.). Colección Música Hispana, Textos, Biografías, ICCMU. Madrid, 2001; primera edición, 1995, p. 20.
[69] En 1960 renuncia a la plaza del Cuerpo de Directores Civiles.
[70] S. f.: "Concesión de los premios nacionales del S.E.U". *ABC*. Madrid, p. 83.

relacionados con la música como en la Sociedad de Compositores Sinfónicos Españoles (ACSE)[71]. En el año 1987 Claudio Prieto es elegido consejero de la SGAE, posteriormente Miembro del Consejo de Dirección[72]. En los años 1993 y 1995 es elegido miembro del Consejo asesor de la Música del Ministerio de Cultura.

Claudio Prieto ha sido ponente en numerosos congresos y seminarios, nacionales e internacionales, y ha pronunciado multitud de conferencias en diversas Universidades Españolas. Es, asimismo, colaborador habitual de algunas publicaciones periódicas y monográficos. Ha recibido también numerosos distinciones a su carrera: Premio Castilla y León de las Artes, Premio Nacional "Cultura Viva", Primer Premio de Artes Plásticas del Grupo Muriel de Palencia, Premio "Norte de Castilla", Premio Castilla y León de las Artes, Premio al Mejor Autor de Música Clásica 2004, Premio "Valores Humanos 2004", Premio Extraordinario en las especialidades de MÚSICA 2006, reconociendo con este galardón "la excelsa calidad de su música". Premio Nacional de Música "Ignacio Morales Nieva".

Académico Correspondiente de la Real Academia de las Bellas Artes y Ciencias Históricas de Toledo, Claudio Prieto ha recibido numerosos homenajes y celebraciones, pero quizá el más emotivo fue el llevado a cabo por el Ayuntamiento de Guardo y el celebrado por la Escuela de Música y Danza, y el Instituto de Educación Secundaria, que llevan su nombre. También se ha creado y organizado en España el "Concurso de Interpretación Claudio Prieto".

Como podemos comprobar, la significación de Claudio Prieto en el panorama musical español desde los años sesenta hasta nuestros días, así como su extensa producción y reconocido prestigio, dentro y fuera de nuestro país, le hacen ser, sin duda, una de las figuras más representativas de las últimas generaciones de compositores españoles, más concretamente de la Generación del 51.

2. CREACIÓN DEL *CUARTETO I*: EVOLUCIÓN Y TRANSFORMACIÓN COMPOSITIVA

Cuarteto I, fue estrenada en el año 1968 en el Instituto Alemán de Madrid con el título inicial de Sonidos. Posteriormente, y tras una profunda revisión, cambia su título a *Cuarteto I*. La composición de este cuarteto tiene lugar después de los estrenos de las obras, *Contrastes y Solo a solo*, y después de haber experimentado anteriormente con los instrumentos de cuerda en diversas composiciones. Se trata de una formación clásica de cuarteto de cuerda, dos violines, viola y violoncello. Con ella se produce una evolución y transformación compositiva, como bien explica el propio compositor:

> Sonidos, escrito en 1968 para cuarteto de cuerda, significa un cambio estético muy definido en mi producción. El título puede que sea un poco vago, pero cobra un sentido en el interior de la composición. No se trata de sonidos aislados o inconexos, como quizá despistado por el título dijo un crítico, sino de pequeñas cosas y elementos que tienen su función en el contexto general. Por otro lado, el cuarteto de cuerda es un conjunto sin el brillo de otros, y mi preocupación principal fue obtener colores con estos instrumentos. La obra es completamente distinta en todo a las anteriores: es ideación, forma y empleo del

[71] Marta Cureses: "La Asociación de Compositores Sinfónicos Españoles. Vocación histórica". Cuadernos de Música Iberoamericana. Actas del Curso de Musicología Sociedades Musicales de España. Siglo XIX-XX. Fundación autor. SGAE. 2001, vols. 8-9, pp. 367-388.

[72] Marta Cureses: *Premio "Jaén". Historia del piano español Contemporáneo*. Diputación Provincial de Jaén, Junta de Andalucía, 2009, p. 721.

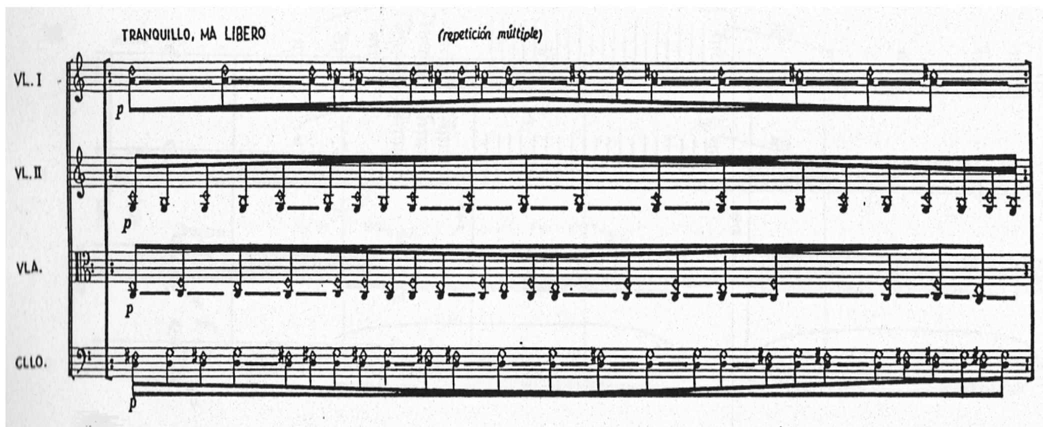
material[73].

La obra presenta una estructura formal de un movimiento que podemos dividir en tres secciones siendo éstas: Presto-Lento, Molto Lento (con cadencia) y la tercera, tempo, indicada con negra igual a 120, en el compás 99. En el aspecto motivo-temático podemos describir algunos rasgos melódicos y rítmicos prácticamente sujetos en su totalidad a compás; comienza con el compás 4/4 para luego ir alternando con el 3/4, 2/4 y ¼. Intercala algún compás con signo 1", 2"; en palabras del propio compositor "para sustituir las funciones del compás las suplía con letras o números" . Se recurrió a contar por segundos (siguiendo algún esquema previo o por fragmentos), a indicar constantemente las velocidades metronímicas exactas o a representar las proporciones temporales mediante proporciones espaciales en la partitura (*space-notation*) debido a que, desde que se generalizaran los cambios de compás, los "ritmos irracionales" y las subdivisiones aperiódicas, se planteaba ya la necesidad de un replanteamiento de todo el sistema métrico de compases. Esta traducción de valores temporales en valores espaciales es, sin duda, el recurso más flexible aunque suele requerir unos tamaños de partitura muy concretos (y no siempre prácticos), además de alguna precisión complementaria . La sensación de libertad se da a lo largo de toda la obra, escrita en un lenguaje acorde a su tiempo. En la obra predomina la organización rítmica frente a otros elementos y destacan los nuevos recursos no convencionales.

Cuarteto I [1-3]

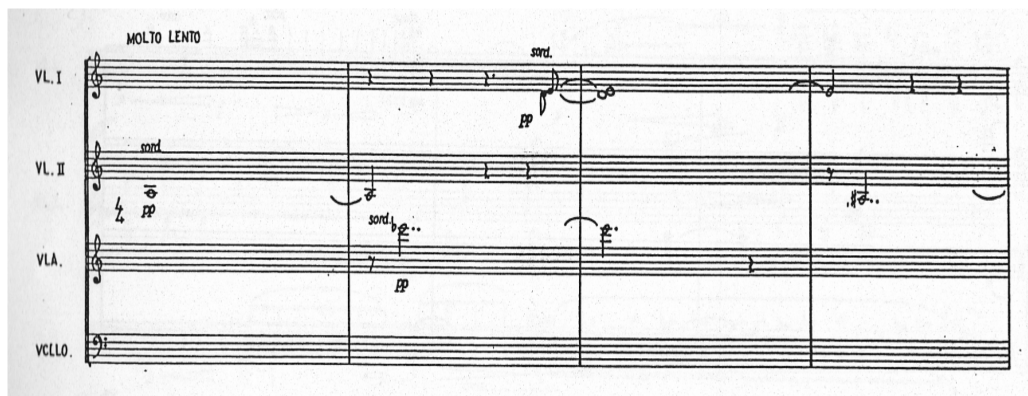
La primera sección, *Presto-Lento*, abarca desde el compás 1 al 55; en esta sección se producen juegos rítmicos entre los cuatro instrumentos, así como diálogos dos a dos entre los violines por un lado, y el violoncello y viola por otro. En el compás 40 se inicia una subsección, indicada por el compositor como *tranquilo*, *ma libero* que comienza con un compás de armónicos artificiales en los cuatro instrumentos con aleatoriedad en las figuraciones rítmicas de más a menos rápido y al contrario, desarrollándose a destiempo en los instrumentos también dos a dos, dentro de una repetición múltiple o gran anillo sonoro.

[73] Claudio Prieto: "Antología de la música española actual. Claudio Prieto", *Bellas Artes 71* (Nº 10). 30 de julio de 1976.



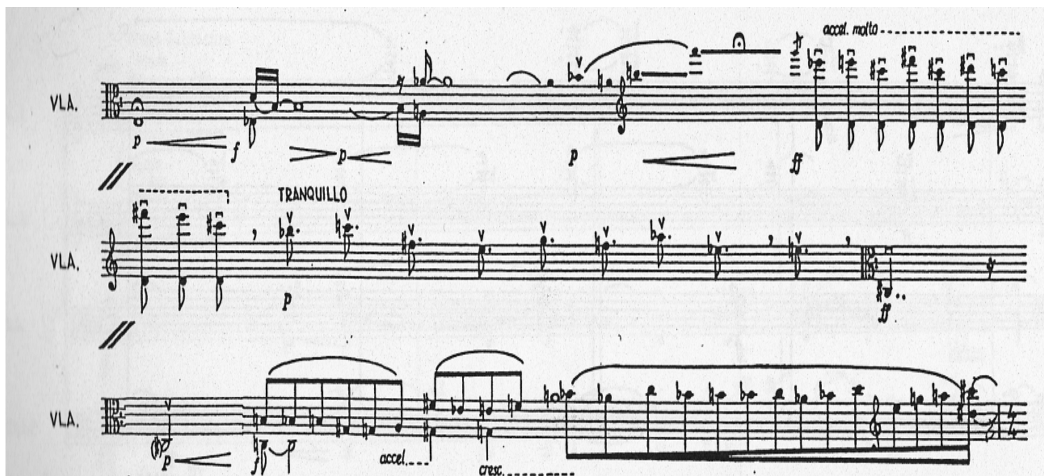
Cuarteto I [40]

Después de este compás (40), el violoncello adquiere un protagonismo singular que acabará en un unísono rítmico de los cuatro instrumentos, con corcheas arco abajo en matiz *fff*, de manera enérgica en los cuatro instrumentos al unísono rítmico. Finaliza con una cesura para después dar paso a la segunda sección.



Cuarteto I [56-59]

La segunda sección (compás 56) de carácter lírico, da lugar a un tempo *Molto Lento* de notas tenidas, en la que los instrumentos entran escalonadamente con su debido protagonismo aumentando la agógica, *piúanimato*, para llegar a otra subsección (libero) en la que se produce un diálogo entre los dos violines acabando en unos armónicos, intercalando la utilización rápida de pizzicatos y arco en los violines y nota tenida en la viola, hasta llegar al final de la sección que concluye en una nota tenida, armónico artificial, por parte de cada instrumento, ejecutada *via sordina* para dar paso a una pequeña cadencia de la viola, algo inusual en este tipo de formación y género, que intercala en medio de la sección.

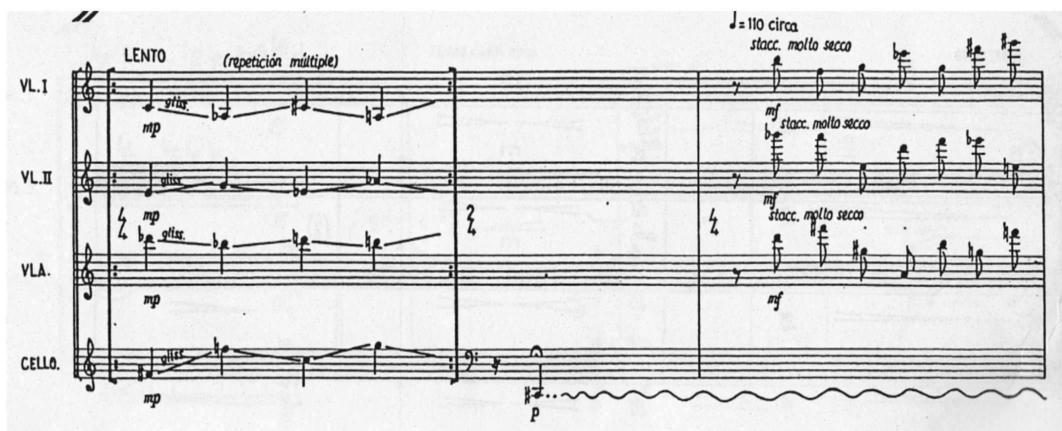


Cuarteto I [cadencia viola]

Después de la cadencia vuelven a repetirse, como en el principio, entradas escalonadas de los instrumentos, después un compás de 1" y una subsección de anillos sonoros en semicorcheas ejecutados por los violines, viola y cello en acompañamiento de corcheas y silencios, incorporándose a esos anillos cuatro compases después. En esta sección aparecen glisandos, ponticello, pizzicatos combinados con arco rápidamente, notas de más a menos rapidez y viceversa, aleatoriamente según el criterio del intérprete. La tercera sección, desde el compás 99 hasta el final, indicado con *tempo* de negra a 120, se inicia con anillos sonoros de cinco semicorcheas en los violines acompañados al unísono rítmico percutido de la viola y violoncello.

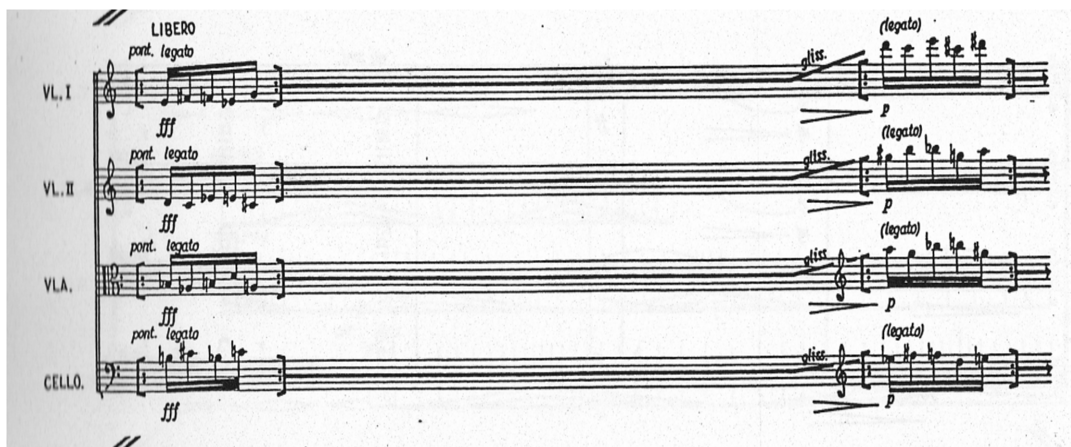


Cuarteto I [99-102]



Cuarteto I [160-162]

Uno de los aspectos más interesantes de esta obra resulta el tratamiento de los instrumentos de cuerda con dobles cuerdas, utilización de glissandos (compás 160), rapidez de las notas, pizzicatos diferentes, armónicos naturales y artificiales, grupos de notas de más a menos rápido, de menos a más rápido. Los golpes de arco más utilizados son staccato, legato, staccato molto seco, ponticello y legato.



Cuarteto I [166]

Para una completar la reflexión de esta creación y realizar una interpretación significativa de la obra debemos tener en cuenta la concepción de la misma, la perspectiva poiética y las ideas estéticas del compositor a través de los juicios de valor expresados por él mismo. Las ideas estéticas que Claudio Prieto manifestó explícitamente durante las diversas entrevistas que mantuvimos, nos fueron dando cuenta de sus juicios y criterios, los que expresaban su valoración por igual de los diferentes instrumentos, la importancia que le daba a la melodía en el sentido de ser "la única forma de expresarse" [74].

[74]Testimonio del compositor, Claudio Prieto, en una sesión de trabajo (Mayo de 2010) de las varias realizadas en el transcurso de esta investigación en su domicilio particular de Madrid.

> Me sirvo para la realización de esta obra de tres elementos fundamentales: rítmico, estético y una especie de aglutinación o conglomeración de tipo vertical. La conjunción de estos diseños me llevó a la creación de un diálogo vivo, transparente y en continua transformación. En su caminar se fue adueñando del lenguaje hasta culminar en las exigencias creativas que desde los primeros momentos animaron mis aspiraciones en relación a esta obra[75].

A nivel perceptivo, en el resultado sonoro destacan los distintos recursos para romper la sensación de rigidez métrica y darle un sentido más libre que se apoya, por otro lado, en compases dejados a la recreación personal de los intérpretes. A nivel estésico no debemos olvidar, para su completa comprensión y análisis, la recepción de la obra en el mundo musical, conciertos, críticas o premios recibidos76. La opinión del crítico musical Leopoldo Hontañón, expresada en el Diario ABC, acerca de esta obra fue la siguiente:

> Excelente preparación individual de los componentes del cuarteto en lo técnico, demuestran muy adecuado entendimiento de lo que supone hacer música en común, al paso que aceptan con inteligencia y sin forzamientos la rotación de los protagonistas. La honda musicalidad y la que creo muy atinada decisión de programar la obra de Prieto, y el hecho de anteponer a cualquier excesiva preocupación de exactitud y ajuste la de obtener la mayor naturalidad y desenfado posibles ese interesantísimo "diálogo vivo, transparente y en continua transformación" que propone el compositor, me parece que pueden ser detalles especialmente subrayables. Y que por sí solos justifican el gran éxito habido, compartido por Claudio Prieto, presente en la sala[77].

En 1974, esta obra sufriría una completa revisión para convertirse en *Cuarteto I.* Reescribió toda la obra, poniendo compás a lo que inicialmente aparecía en pentagramas abiertos con líneas de cronometraje. La escritura se hizo un poco más cerrada, y con ello se resolvieron ciertos problemas de sincronización y otros imprevistos que surgieron inicialmente durante el estreno a la hora de tener que pasar las páginas. Se estrenó, en el Instituto Alemán de Madrid, con el título inicial de Sonidos; posteriormente, tras esa profunda revisión a la que nos estamos refiriendo, cambia su título a *Cuarteto I.* Se realizaron dos grabaciones de esta obra; la primera en el año 1970 de la mano del cuarteto de cuerda de Juventudes Musicales y la segunda, en el año 1996, realizada por el Cuarteto Cassadó.

Esta obra, además de estar técnicamente bien resuelta, refleja una tendencia a la abstracción, así como de unas inquietudes sobre el concepto organizativo del material musical, rasgos que serán una constante a lo largo de su trayectoria como compositor dentro de este tipo de creaciones.

---

[75]Laura Prieto: *Claudio Prieto. Notas para una vida.* Fundación Autor. Madrid, 2006, p. 85.
[76]*Cuarteto I* resultó galardonado con el Premio Sebastián Durón en el año 1975. Fue un concurso de mucha trascendencia por el volumen de obras presentadas como también por el jurado.
[77] Leopoldo Hontañón, *ABC.* Madrid, 16 de marzo de 1991.

PÓSTER:
CREATIVIDAD ARTÍSTICA EN EL AULA: EXPERIENCIAS EN ZAMORA

Javier Cruz Rodríguez
javiercruz@usal.es

Isabel Martí Muñoz
sabelmarti@yahoo.es

Universidad de Salamanca, España

Resumen

Partiendo de la relevancia en general de la creatividad artística como elemento potenciador de ciertas capacidades, pasamos a concretar algunos aspectos sobre la misma dentro del aula. De este modo, nos planteamos como objetivo valorar el elemento creativo dentro del contexto educativo, preferentemente en sus niveles más bajos de infantil y primaria, a través de algunas experiencias llevadas a cabo en diferentes colegios. Para ello se recabó información de lo realizado por diversos profesores o maestros en numerosos centros, si bien los datos aportados se fundamentan sobre todo en los portafolios y trabajos de fin de grado de varios alumnos en prácticas en aulas de infantil y primaria de la provincia de Zamora. Tras el análisis de los datos recopilados, que provienen de una observación y experimentación directa por parte de docentes y/o de alumnos en prácticas, se pudieron extraer diversas conclusiones. Entre ellas destacan el hábito de la creatividad dentro del aula, principalmente a través de las disciplinas artísticas de plástica y música, su común desarrollo a través de la imitación y de recursos ordinarios o su gran trascendencia en cuanto a un elemento que capta la atención del alumnado, enriquece las actividades y propicia la profundización de los contenidos, lo que evidencia la necesidad de una mayor repetición de estas experiencias a todos los niveles.

Palabras clave

Creatividad artística, necesidad, plástica, música, infantil, primaria.

III CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN
Y DOCENCIA DE LA CREATIVIDAD

CREATIVIDAD ARTÍSTICA EN EL AULA: EXPERIENCIAS EN ZAMORA

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Partimos de la importancia generalizada de la creatividad artística como elemento incentivador de ciertas capacidades esenciales en el ser humano. En función de ello, y concretando en la variantes plástica y musical que tantas oportunidades ofrecen al respecto, nos planteamos como *objetivos*:

1.- **Apreciar el elemento creativo** como **algo imprescindible** en la **educación**.

2.- **Valorar**, en relación a dicha creatividad, **las experiencias artísticas realizadas** al respecto desde el aula, fundamentalmente **en infantil y primaria**.

DESARROLLO EXPERIMENTAL

Pequeño proyecto experimental, aún en proceso, de recogida de datos en torno a las experiencias artísticas llevadas a cabo en diferentes aulas. A pesar de alguna información recogida en centros de enseñanza secundaria, la mayoría de datos se han recogido en colegios de infantil y primaria. Para ello se ha utilizado alguna fuente directa como las entrevistas llevadas a cabo a varios docentes, si bien los apuntes principales provienen de los portafolios y trabajos de fin de grado de varios alumnos en prácticas, desde 2013 hasta 2017, en aulas de infantil y primaria de Zamora.

Datos recogidos sobre: la **cantidad de experiencias creativas, tipología y función** de las mismas, **recursos utilizados**, **tipo de creatividad** normalmente **desarrollada y valoración final** de dichas experiencias.

Los principales aspectos que fundamentalmente se pretenden completar en un futuro giran en torno a las fases o procesos de la creatividad artística y al trabajo o desarrollo de la misma, sobre todo en la etapa de secundaria (hasta ahora menos trabajada).

1.- Primera recogida de opiniones sobre experiencias creativas realizadas en el aula por parte de profesores de música y plástica en los institutos de enseñanza secundaria Francisco Salinas (Salamanca), García Bernalt (Salamanca), Calisto y Melibea (Salamanca), Cuerpo de Hombre (Béjar), Las Batuecas (La Alberca), Tierra de Ciudad Rodrigo (Ciudad Rodrigo), Santa Catalina (Burgo de Osma), Fuentesauco (Fuentesauco), Río Duero (Zamora) o Vasco de la Zarza (Ávila).

2.- Recogida de similares opiniones provenientes de educadores del ámbito de infantil y primaria en centros como el Marqués de Valero (Béjar), Gran Capitán (Salamanca), Alto Alberche (Ávila), Reina Fabiola de Bélgica (Ávila), Claudio Sánchez Albornoz (Ávila), Santa Ana (Ávila) o Saint Daniel Brottier (Lisboa).

3.- Recogida de datos específicos provenientes de los portafolios sobre las experiencias llevadas a cabo por 15 alumnos de practicum en diferentes centros de infantil y primaria de Zamora, desde el año 2013 hasta el año 2017, y de los trabajos de fin de grado de otros 6 alumnos, basados en similares experiencias durante su periodo de prácticas en esos mismos años. Centros: La Hispanidad, Gonzalo de Berceo, Nuestra Señora de la Paz, La Viña, San José, Riofrío de Aliste, Casaseca de las Chanas, Moraleja del Vino, Santísima Trinidad, Magdalena de Ulloa o Morales del Vino.

CONCLUSIONES

Tras la valoración de las opiniones de educadores y alumnos en prácticas en torno a actividades creativas llevadas a cabo en el aula, comprobamos que:

- ***La creatividad es un elemento habitual y muy aprovechable en el aula*** en las primeras etapas educativas, dada la motivación de los niños y lo asequible de los contenidos. Así, la imaginación se puede aplicar fácilmente en las diferentes materias y el ***trabajarla implica un mayor interés y***, a menudo, *una* ***profundización en los contenidos*** por parte de los alumnos y de los propios educadores.

- Al ser más factible la explicación de dichos contenidos generales a través de las enseñanzas artísticas, ***el componente creativo suele presentarse, normalmente, en relación a las mencionadas disciplinas artísticas***, las cuales pueden acompañar proyectos interdisciplinares con otras materias o simplemente desarrollarse solas en las asignaturas de plástica o música. En relación a ello, se subraya la importancia de lo visual en las primeras etapas educativas, siendo la vista el sentido más sencillo de cautivar, de ahí que las artes plásticas estén constantemente presentes en las actividades.

- ***No suele ser necesaria la utilización de recursos extraordinarios***, siendo común el uso de objetos cotidianos para el desarrollo de experiencias creativas plásticas o musicales, principalmente en las primeras etapas educativas. Material tangible y manipulativo que te permite crear y jugar a la vez que aprendes otros conceptos que no tienen por qué estar directamente vinculados a tales disciplinas. Al respecto, destaca la reflexión a menudo señalada de que todavía es pronto para trabajar la creatividad a través de las nuevas tecnologías, las cuales son también un aspecto complicado aún sin dominar, no solo por los alumnos sino también por algunos educadores, lo que complica la interacción entre ambos elementos.

- Las diferentes versiones en torno a la creatividad son más frecuentes a medida que el curso es más elevado. En infantil y en los primeros cursos de primaria es más factible aplicar la de carácter imitativo con el educador como guía, de manera que ***la creatividad mimética es la más repetida***. ***La intuitiva*** a veces ***también se desarrolla en primaria***, ***fundamentalmente en torno a las disciplinas artísticas***, muy propicias para ello, sobre todo por el carácter expresivo y distendido que suelen tener sus actividades.

- La innovación creativa en relación a dichas disciplinas artísticas es un ***componente que capta la atención y enriquece las actividades***, las cuales, sea cual sea su naturaleza, son mejor recibidas, cobrando así un mayor significado.

↓

Importancia de la ***creatividad artística*** en el ***desarrollo y*** en la ***educación de cualquier niño*** (***herramienta flexible, accesible y eficaz*** para la consecución de diferentes objetivos), la cual se puede trabajar o estimular desde actividades atractivas.

Necesidad de un mayor hábito de estas experiencias creativas, sobre todo en las etapas educativas de enseñanza secundaria, donde parece reducirse su frecuencia.

BIBLIOGRÁFIA e IMÁGENES destacadas:

- BLEETESTONE, F. (1999). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- EPELDE LARRAÑAGA, A. *Importancia de la improvisación y acompañamiento musicales para su aplicación en primaria*. Revista Creatividad y Sociedad, nº 13, septiembre de 2008 [http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Importancia%20de%20improvisacion%20y%20acompa%C3%B1amiento%20musicales%20para%20su%20aplicacion%20en%20primaria.pdf].
- MARINA, J.A y MARINA, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Memorias de prácticas y trabajos de fin de grado de varios alumnos de la E. U. de Magisterio de Zamora.
- **IMÁGENES**: los distintos portafolios y trabajos, base de este proyecto de investigación.



JAVIER CRUZ RODRÍGUEZ
Universidad de Salamanca. Tlf: 661914622
(javiercruz@usal.es)

LIMITACIONES/DIFICULTADES:

- ***Complejidad de las actividades creativas*** *en grupos numerosos y heterogéneos.*
- ***Necesidad****, a veces,* ***de apoyo*** *de otros docentes para trabajar ciertas actividades.*
- ***Falta de tiempo*** *para observar una mayor evolución en determinados grupos y para preparar o desarrollar proyectos creativos.*
- ***Insuficiente formación y recursos*** *para la realización de algunas experiencias creativas.*

PÓSTER:
EXPERIENCIAS CREATIVAS:
VARIACIONES SOBRE CUENTOS MUSICALES CON DIFERENTES CURSOS

Javier Cruz Rodríguez
javiercruz@usal.es

Isabel Martí Muñoz
sabelmarti@yahoo.es

Universidad de Salamanca, España

Resumen

Partiendo del reconocido poder de la música en general y de la creatividad musical en particular, nos planteamos como objetivo valorar dicha realidad a través de las experiencias llevadas a cabo en diversos niveles en un colegio de Béjar (Salamanca). De esta forma, tras abordar diversas actividades previas, como el desarrollo de un cuento conocido que se tratará de transformar en uno nuevo a través de varias preguntas a los alumnos, se trabajará el cuento musical, resumido y modificado, de "El cascanueces", con ejercicios de audición activa o de improvisación corporal, vocal o instrumental, tanto libre como guiada, antes de la interpretación final del mismo. Así, se va configurando esta variación del cuento musical con coreografías inventadas (acompañadas de la música original), pasajes intercalados procedentes de otras obras y algunos momentos igualmente modificados en la trama del cuento, los cuales serán narrados y dramatizados por los niños, dentro de un proyecto interdisciplinar que implicaría a otras materias como la educación física o la plástica. Todo ello para extraer diversas conclusiones en torno a la música, como su importancia a la hora de conseguir una mayor recepción de las tareas, su capacidad para ayudar en la articulación de cualquier actividad, al desarrollar la psicomotricidad o la identificación y relación de una serie de parámetros que posteriormente pueden ser modificados, y su eficacia a la hora de trabajar la imaginación, la flexibilidad o la intuición, evidenciando su valor como agente enriquecedor de la autonomía, la reflexión y la participación.

Palabras clave

Música, creatividad, innovación, cuentos, primaria.

III CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN
Y DOCENCIA DE LA CREATIVIDAD (marzo 2017)

EXPERIENCIAS CREATIVAS: VARIACIONES SOBRE CUENTOS MUSICALES CON DIFERENTES CURSOS

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Partimos de la importancia generalizada de la música, cuyo innegable poder permite mejorar las aptitudes físicas, emocionales, sociales y cognitivas del ser humano. En función de ello, y teniendo en cuenta la relevancia de la creatividad musical, en cualquier de sus grados o variantes, como elemento incentivador de dichas facultades, nos planteamos como *objetivos*:

1.- **Valorar el elemento sonoro y, en concreto, la creatividad musical** como **algo imprescindible** en la **educación** que **no solamente** está **relacionado** con la **competencia cultural y artística, sino también con la audición, el lenguaje**, la **psicomotricidad**, el **razonamiento y el desarrollo personal y social**.

2.- **Evaluar**, en relación a dicha creatividad, **el grado de flexibilidad, fluidez y originalidad** del niño en este proyecto.

DESARROLLO EXPERIMENTAL

Diferentes actividades llevadas a cabo **con varios niveles en el CEIP "Marqués de Valero" de Béjar en un proyecto interdisciplinar, enfocado desde la disciplina musical, que termina con una actuación conjunta al final del trimestre sobre "El cascanueces"**:

1.- Hay que partir de pequeños ejercicios previos de creatividad en cursos inferiores como el desarrollo de un cuento conocido que se tratará de transformar en uno nuevo a través de varias preguntas (Cuento Cenicienta: ¿qué sucede si cambio la calabaza por un tomate?, ¿y si llega antes de las 12 a casa?, ¿y si el que pierde el zapato es el príncipe?, ¿y si el hada madrina no existe?...). Esta actividad en la que se evaluarán la cantidad de ideas o respuestas del niño, sean las que sean, la heterogeneidad y originalidad de las mismas, además de la participación e interés, será repetida una vez leído el cuento musicalizado que a continuación vamos a comentar, con el fin de hacer leves variaciones en la trama del mismo.

2.- Cuento musical adaptado, resumido y variado, de "El cascanueces" con los cursos de 2º y 4º de primaria, trabajado a lo largo del primer trimestre, a partir de la segunda quincena de octubre, todo el mes de noviembre y la primera quincena de diciembre:

2.1.- Primera aproximación a la obra: lectura del mismo donde los niños de 2º dibujan a los protagonistas de la historia tal y como se los imaginan en la narración mientras de fondo se proyecta el sonido original del cascanueces, especialmente "la danza de las flores" y "la danza rusa"; los niños de 4º escuchan la narración y abren un diálogo sobre cómo se imaginan a los protagonistas, la música, los escenarios…

2.2.- Visualización del cuento del cascanueces en youtube, dando especial importancia a los momentos musicales que tendrán que coreografiar los niños de 2º y los que tendrán que instrumentalizar los de 4º.

2.3.- Audición de las danzas que se van a bailar: "danza de las flores" y "danza rusa". Primero se mueven de forma libre por el espacio representando los dos ambientes sonoros tan contrastados. A continuación hacen una audición activa imaginando ya, de forma más concreta, que son flores o bailarines rusos. Terminan dibujando el sonido (intensidad, ritmo, velocidad…) con trazos abstractos, a modo de pinceladas de lo que la música les transmite. Finalmente dividimos la clase en dos grupos y en cada uno se asigna a un portavoz que se encargará de transmitir al profesor los movimientos que han aportado los niños de su equipo en función de si van a transformarse en flores o en bailarines. Una vez seleccionados algunos de estos movimientos, con los consejos del educador, comenzamos a reconocer el tema principal de cada pieza que será el hilo conductor y las cadencias (para ellos cambio de tema), con el fin de adaptar adecuadamente el gesto corporal al sonido.

2.4.- Lectura de nuevo de la narración destacando los momentos en los que habrá música creada por los alumnos de 4º, intercalada con otros pasajes musicales propiamente del cuento. Una vez que saben cuáles son estos momentos, se les pide que tarareen cómo imaginan que sería la música en la que, por ejemplo, el soldadito lucha contra los ratones, en la que la niña se queda dormida… En definitiva, cada uno de los momentos donde habrá estas variaciones musicales. Los alumnos recurren a melodías familiares para ellos, principalmente infantiles y tradicionales, como por ejemplo la nana de "Brahms", para el momento en que la protagonista se queda dormida.

A partir de esta sesión, tras una lluvia de ideas por parte de los alumnos, se concretan dichas melodías para cada momento y se extraen para que todos las toquen con la flauta, realizando igualmente el profesor una pequeña armonización de las mismas para que otros alumnos hagan un acompañamiento con metalófonos, xilófonos e incluso piano. De tal manera, se va configurando esta variación del cuento musical con coreografías inventadas (acompañadas de la música original), pasajes intercalados procedentes de otras obras interpretados por los niños y algunos momentos igualmente modificados en la trama de "El cascanueces" que serán narrados y dramatizados también por los alumnos.

2.5.- Puesta en común, y en conjunto, con ambos cursos durante los 15 días previos a la actuación final.

CONCLUSIONES

Tras la evaluación global y comparada de las actividades del proyecto (a partir de la observación y la experimentación), comprobamos que la música es:

- Un ***componente que capta la atención*** y hace que las actividades sean mejor recibidas, cobrando así un mayor significado.
- Un ***elemento capaz de ayudar en la articulación de una actividad física o intelectual, desarrollando la psicomotricidad, el razonamiento, la mera identificación y relación de una serie de parámetros o la consolidación de cualquier estructura***, a partir de la cual se puede trabajar ***la improvisación (libre o guiada)*** para modificar ciertos parámetros.
- Un ***medio de comunicación y expresión que****, además, en relación al aspecto creativo,* ***trabaja*** determinados conceptos como ***la imaginación, la flexibilidad, la intuición o la fluidez***.
- Un ***agente enriquecedor de la autonomía, la autovaloración, la confianza, la participación, el interés, la tenacidad o la diversidad***; capacidades esenciales en cualquier colectivo, igualmente vinculantes a la facultad creativa.



↓

Importancia de la ***música*** en el ***desarrollo y en la educación de cualquier niño***: ***herramienta accesible y eficaz*** para la consecución de diferentes objetivos, entre ellos los relacionados con la creatividad.

BIBLIOGRÁFIA e IMÁGENES destacadas:

- BLEETESTONE, F. (1999). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- FREGA, A.L. y VAUGHAN, N.M. (1980). *Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: Casa América. S.A.
- GARCÍA GARCÍA, B.M Y PÉREZ GARCÍA, M. (2010). *Cuento motor: Una pizca de Magia*. EFDeportes.com. Revista Digital. Buenos Aires. Nº 149 [http://www.efdeportes.com/efd149/cuento-motor-una-pizca-de-magia.htm].
- HEMSY DE GAINZA, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.

+ **IMÁGENES**: los distintos grupos y actividades llevadas a cabo en el CEIP "Marqués de Valero".



JAVIER CRUZ RODRÍGUEZ / ISABEL MARTÍ MUÑOZ
Universidad de Salamanca. Tlfs: 661914622/653618375
(javiercruz@usal.es/sabelmarti@yahoo.es)

LIMITACIONES/DIFICULTADES:

- ***Diversidad de un grupo humano receptor muy numeroso*** *y consecuente complejidad en la adecuación y programación de las actividades.*
- ***Necesidad de apoyo*** *de otros docentes a la hora de trabajar con los alumnos.*
- ***Poca disposición horaria en el currículum de música*** *para el desarrollo del proyecto y* ***falta de tiempo*** *para observar una mayor evolución en determinados grupos.*
- ***Insuficientes recursos*** *para la realización de algunas actividades.*

PARTE VII

PEDAGOGÍA Y CREATIVIDAD

ARTE E INCLUSIÓN; ALTAS CAPACIDADES CREATIVAS

Laura Martín Martínez
Laura.mar.05@hotmail.com

Universidad Complutense Madrid / Universidad de Granada, España

Resumen

Este artículo nace del extracto de una tesis doctoral centrada en el alumnado de la primera etapa escolar que presenta altas capacidades creativas no asociadas a sobredotación intelectual. Entendemos por escuela inclusiva como aquella escuela que se compromete a que todos alumnos desarrollen sus diferentes capacidades mientras van adquiriendo una formación básica y un cierto nivel cultural. La escuela admite que grupos de alumnos de la misma edad e igual curso escolar pueden presentar diferentes niveles económicos, culturales, lingüísticos, diferencias raciales, de religión…e incluso admite que cada alumno presenta diferentes capacidades creativas, pero cuando se refiere a altas capacidades creativas sólo dan cabida a aquellos alumnos con sobredotación intelectual o altas capacidades. Cuando se habla de intelecto, la mayoría de las personas piensan en una lógica de pensamiento como ya explicaba Robinson (2013), sin embargo, esto no es del todo cierto, pues la inteligencia creativa es una faceta bastante diferente de la inteligencia lógica. Mediante esta investigación pretendemos aportar datos para detectar al alumno de altas capacidades creativas y así poder atender a sus necesidades dentro del sistema educativo.

Palabras clave

Arte e inclusión, altas capacidades creativas, atención a la diversidad.



Figura 1. Hilo conductor. Laura Martín (2014). Apoyo fotográfico Luz&Lola.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la escuela se preocupa por los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje dejando de lado a aquellos alumnos que destacan por su alto potencial creativo pero no muestran sobredotación intelectual.

Debemos entender altas capacidades como diferentes bloques o grados, no podemos englobar altas capacidades creativas dentro de un grupo homogéneo y referido sólo a sobredotación intelectual.

En las escuelas los test de Coeficiente Intelectual que se emplean para detectar altas capacidades únicamente se basan en dos tipos de inteligencias como ya anunciaba Gardner (1983), la inteligencia lingüística y matemática dejando en el olvido las inteligencias múltiples. Este autor describe ocho clases diferentes de inteligencia: lingüístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Helding (2009) critica el modelo estándar del test de Coeficiente Intelectual al realizarse en un único momento ya que los datos que se obtiene hacen referencia a una información congelada y no evalúan la capacidad de resolver nuevos problemas y de asimilar nueva información.

Los alumnos de altas capacidades creativas que no cumplen con los ítems esperados en los test estipulados de coeficiente intelectual, sufren una tremenda frustración en las escuelas al no poder desarrollar sus capacidades creativas viéndose deteriorado su desarrollo emocional.

2. LA DESINTEGRACIÓN DEL ALUMNO DE ALTA CAPACIDAD CREATIVA EN LA ESCUELA INCLUSIVA

El alumno creativo puede mostrar un bajo rendimiento escolar, pero la causa muchas veces se debe a la personalidad de estos niños potencialmente creativos. Su personalidad especialmente sensible resulta compleja para maestros y profesores de posturas rígidas.

Estos alumnos potencialmente creativos entorpecen el ritmo de aprendizaje impuesto en las escuelas, atender a las necesidades de alumnos altamente creativos implica un trabajo adicional para el maestro que en la mayoría de los casos no está formado para dar respuesta a estos niños.

A diario son etiquetados como alumnos con Déficit de Atención o Trastornos de Conducta porque resultan niños incordio, son niños que se resisten a la conformidad y no responden bien a actitudes negativas. El adulto ante el desconocimiento de este tipo de alumno y al no poder etiquetarlo o clasificarlo se encuentra con que no es capaz de enfrentarse a estos niños y responde con conductas negativas provocando en el niño potencialmente creativo un daño emocional que termina creándole bloqueos. Muchos de estos niños muestran un bajo rendimiento y en ocasiones terminan abandonando los estudios.

Los niños altamente creativos, suelen mostrarse reticentes a las tareas a pesar de ser capaces de plantear sus resoluciones excepcionales. La mayoría de estos niños se muestran desmotivados debido a la metodología del sistema de enseñanza. Tener un potencial creativo no les garantiza un éxito académico cuando el proceso de aprendizaje resulta lineal. El niño de inquietudes creativas se desvía del modelo de aprendizaje cerrado y como defensa de su inquietud emocional se evade.

Diversas investigaciones desvelan como el profesor o maestro se siente más seguro y conforme con aquellos alumnos que proporcionan una respuesta esperada, cumplen las normas, tiene un pensamiento lógico… es decir, con aquellos alumnos moldeables y que se pueden manejar fácilmente en el aula. Los alumnos poco convencionales y quizá algo ensimismados en su propio pensamiento creativo diariamente son rechazados por el maestro, prefieren al alumno que muestra una inteligencia lógica, estándar y dentro de la normalidad frente al alumno de inteligencia creativa, la cual se desconoce en la mayoría los casos.

Withmore (1980) describe a las personas de potencial creativo como impulsivas por su no-conformidad intelectual. Explica como su manera de procesar la información les conduce a experimentar métodos nuevos y conceptos abstractos que difieren de la normalidad y su no-conformidad se hace más notoria cuando son presionados para aceptar teorías impuestas.

La escuela inclusiva persigue el objetivo de asegurarse de que todos los alumnos (discapacitados, superdotados...) que la componen sean aceptados con los mismos derechos y en igualdad. Se compromete a que cada alumno tenga la oportunidad de recibir los apoyos pertinentes para la mejora de su aprendizaje y se compromete a que cada alumno tenga la oportunidad de desarrollar sus capacidades. El problema es que la propia escuela inclusiva no es capaz de detectar al alumno con altas capacidades creativas o quizá no le interesa reconocerlo.

La escuela inclusiva reconoce que su alumnado se caracteriza por su diversidad pero sigue aplicando un modelo educativo estandarizado. Esto nos lleva a replantearnos la práctica educativa y constatar la imperiosa necesidad de detectar a alumnos de alto potencial creativo para no atrofiar sus capacidades y generar respuestas que cubran sus necesidades. Actualmente los niños de altas capacidades creativas sienten que sus necesidades e intereses

no son ni atendidos ni compartidos por su entorno social. Torrance (1962) explica como estos niños de pensamiento divergente poseen una elevada sensibilidad emocional y pueden sentirse profundamente afectados ante la incomprensión social.

Hammer (1984), explica que algunos rasgos comunes en alumnos de alto potencial creativo es la capacidad de resolver originalmente problemas, su independencia y rebeldía, muestran sentimientos notablemente profundos y tiene una necesidad imperiosa por expresar sus sentimientos. Si tenemos en cuenta esta necesidad por compartir sus sentimientos junto a la incomprensión diaria a la que se exponen, podemos apreciar como su estado emocional se deteriora.

Los estudios realizados por Getzels y Jackson (1962) mostraron que los alumnos creativos presentaban un humor peculiar y una gran imaginación. Destacan que la mayoría de estos individuos disfrutan de situaciones que implican incertidumbre y les gusta el riesgo, el problema es que la escuela desalienta el impulso del niño creativo a asumir riesgos ante una pregunta inusual o un inquietante problema. Esta actitud imprescindible para la adquisición de conocimientos es anula en la escuela.

Un alumno que no tiene la oportunidad de desarrollar su potencial en un entorno facilitador porque sabe que su impulso creativo va a ser rechazado, sufre una profunda frustración. Esta reacción les lleva a adoptar personalidades solitarias y de escasa confianza en sí mismos. Su desarrollo cognitivo y emocional fracasará porque no han tenido la oportunidad de satisfacer sus necesidades y han sido valorados en su etapa escolar negativamente. Los niños creativos sienten que no encajan en su entorno y para ajustarse a las expectativas de su maestro o familiares tiene que amoldarse reprimiendo su expresión creativa lo que les genera una intensa ansiedad y desequilibrios emocionales.

Whitmore (1980) en sus investigaciones demostró como muchos niños altamente creativos se mostraban poco asertivos en el aula y la mayoría eran tímidos. Otros niños potencialmente creativos resultaban conflictivos e incluso disruptivos al intentar captar la atención del maestro en busca de información constante. Este autor pudo detectar como gran parte de estos niños aprendieron a anestesiar sus impulsos creativos y muchos de ellos no llegaron a descubrir su potencial. Para que estos alumnos consigan despertar su potencial creativo tendrán que crear en un ambiente que favorezca la creatividad.

2.1. IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO DE ALTA CAPACIDAD CREATIVA

El propósito de identificar al alumno de altas capacidades creativas que no son clasificados como sobredotación intelectual consiste en ofrecerle los recursos necesarios para fomentar al máximo el desarrollo de sus capacidades. Un alumno creativo no se identifica sólo como aquel que es capaz de reproducir fielmente la realidad a través de la expresión plástica. Un alumno de alto potencial creativo es capaz de generar múltiples respuestas a través de la experiencia vivencial y estética.

El Doctor Manzano (2010), expone como la inteligencia lógica adquirida por el niño se basa en una reproducción de secuencias estructuradas donde normalmente no genera producciones nuevas, su mirada se dirige al pasado y se cierra ante el futuro.Las personas de inteligencia creativa son capaces de salir de los límites establecidos para plantear nuevas preguntas y crear pensamientos para ir más allá de pensamientos originales.

Existen diferentes test para detectar la creatividad que evidencian la existencia de dos tipos de pensamientos: el convergente y el divergente. Guilford (1977) fue el autor de la

clasificación del pensamiento productivo en estas dos clases. Define el pensamiento divergente como el pensamiento flexible y original que se determina por aportar diferentes soluciones a un problema, pensamiento que más tarde De Bono (1997) define como pensamiento lateral. Guilford (1977) determina el pensamiento convergente como aquel unidireccional y que aporta una única solución a un problema conciso. El pensamiento divergente es una cualidad que define al alumno creativo.

Existen diferentes test destinados a medir la creatividad pero la mayoría siguen los criterios de test estandarizados. Corbalán (2003) desarrolla el test CREA que se basa en la variabilidad de la capacidad cognitiva.

2.2. ARTE E INCLUSIÓN

La expresión artística es el médium del pensamiento abstracto, descompone pensamientos construidos y preexistentes para crear otros nuevos. El arte es capaz de deshacer el cuerpo instruido del niño para inventar otro nuevo, un cuerpo sensible y liberado, un cuerpo que no está en el tiempo ni en el espacio, sino que el espacio y tiempo.

La comunicación del niño en un espacio creativo se ve amplificada ya que no existe la presión del maestro en el ambiente. La expresión artística es el hilo conductor hacia la liberación de pensamientos mentales donde el niño creativo puede abolir bloqueos generados por la inhibición emocional sufrida en la escuela inclusiva. El arte tiene una condición universal capaz de sobrepasar situaciones donde el lenguaje no llega. Durante la experiencia artística el niño creativo tiene la oportunidad de mantener un diálogo intuitivo con su propia creación e inconscientemente le va dando forma a su autoexpresión. Va experimentando un estado de introspección mientras permanece inmerso en el acto creativo. Mediante la experiencia artística el niño se construye, se auto-reconoce aumentando su autoestima. La inclusión del arte como recurso educativo en estos niños potencialmente creativos asegura un sano equilibrio en su individualidad al alcanzar su estado de confort.

Cuando el niño de alto potencial creativo permanece inmerso en su propia experiencia creativa su atención es completamente absorbida por su creación, es incapaz de procesar informaciones ajenas al momento que está vivenciando, ante los ojos del adulto este niño es clasificado erróneamente como Déficit de Atención.



Figura 2.- Estado de Introspección, Laura Martín (2014), Apoyo fotográfico Luz&Lola

Mediante la experiencia artística el niño creativo tiene la oportunidad de exteriorizar lo que está vivenciando en el momento presente de forma directa, puede moldear sus miedos e inquietudes para transformarlos y beneficiarse del momento presente. Ofrecerle al niño de alto potencial creativo un espacio dentro de la escuela inclusiva donde pueda manipular sus pensamientos significa potenciar su sistema sensorial permitiéndole establecer nuevas conexiones neuronales y aumentar su eficacia cerebral.

El arte es la vía de acceso al mundo psíquico del niño donde se esconden los pensamientos y emociones del inconsciente. El arte e la liberación de imágenes o movimientos espontáneos del cuerpo los que realmente les ayuda al niño creativo a alcanzar un sano desarrollo psíquico y emocional.

Ofrecerle al niño creativo diferentes recursos artísticos le llevan a descubrir de forma accidental nuevos pensamientos, mientras crea descubre y establece conexiones remotas e imprevisibles.

La postura del maestro en un espacio creativo debe ser de acompañamiento en el proceso de descubrimiento del niño creativo. Debe ofrecerle al niño la oportunidad de liberar sus emociones para que pueda expresarse libremente y de forma espontánea. El arte le ofrece al niño potencialmente creativo la oportunidad de enfrentarse a sus propios conflictos en un espacio donde puede encontrar soluciones en el propio proceso de su experiencia artística.

3. CONCLUSIONES

El niño de altas capacidades creativas que no encaja en el sistema educativo y habitualmente es mal etiquetado no tiene cabida en la escuela. Es un cuerpo pulsional que se resiste a una educación estandarizada y resulta difícil de moldear por el canon impuesto por la institución escolar. La escuela elemental es una forma institucional de transmisión de saberes proyectados para alumnos de inteligencia lógica. Siempre han existido múltiples reformas pedagógicas, Lapierre y Aucountier (1980) las traducen como "malestar de la enseñanza", pero nunca se ha revisado la propia institución escolar.

Esta investigación pretende aportar características que definen al niño potencialmente creativo para poder identificarlo y concienciarnos sobre sus necesidades. Identificarlo nos permite poder actuar para que pueda alcanzar un sano desarrollo emocional y psíquico.

La intervención mediante la experiencia artística nos permite estimular el desarrollo del potencial creativo del niño. El arte le proporciona al niño creativo diferentes recursos a través de los cuales puede desenvolverse emocionalmente para alcanzar una conducta adaptativa.

Los primeros años de vida del niño son cruciales. Mediante la expresión creativa experimentan en el mundo físico con sus experiencias sensoriales. Necesitan disponer de recursos para desarrollar su imaginación, la cual está actualmente saturada de imágenes prefabricadas.

Como adultos, tenemos la obligación de velar para que los niños reciban una educación inclusiva que atienda a la diversidad de las necesidades individuales de cada alumno. Si les concebimos el regalo de la vida fue para criarles en libertad y no para convertirles en productos de una sociedad industrializada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corbalán, F.J. et al. (2003). *CREA Inteligencia Creativa.* Una medida cognitiva de la creatividad. Madrid: TEA Ediciones. Premio I+D.

De Bono, E. (1992). *El Pensamiento Lateral: manual de creatividad.* México, Paidós. Pierre Albert Émile Ghislain Francastel.

Emerick, L. (1992). Academic underachievement among the gifted: Student´s Perceptions of factors that reverse the pattern. Gifted Child Quarterly, Vol. 36

Gardner, Howard. (1983). *Multiple Intelligences*, ISBN 0-465-04768-8, Basic Books. Castellano "Inteligencias múltiples" ISBN: 84-493-1806-8 Paidos

Getzels, J. W, & Jaekson, P W (1962). *Creativity and intelligence*: Explorations with gifted students. New York: Wiley

Guilford, J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia.* Buenos Aires: Paidós.

Hammer, E. (1984). Creativity, talent and personality: An exploratory investigation of the personalities of gifted adolescent artists. Malabar, FL, USA: Robert E. Krieger Publishing Co, Inc.

Helding, L. (2009). "Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences", J*ournal of Singing* 66 (2): 193-199

Lapierre y Aucountier (1980). *El Cuerpo y el Inconsciente en Educación y Terapia.* Barcelona: Editorial científico-médica.

Manzano, E. (2010). *La inteligencia creativa.* Málaga: Aljibe.

Robinson, K. (2013). El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo. Barcelona: Conecta.

Torrance, E. P. (1962). Guiding creative talent. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall

Whitmore, J. (1980). *Giftedness. Conflict, an Underechievevement.* Boston: Allyn Bacon.

BUENAS PRÁCTICAS EN EL FOMENTO Y DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD Y EL EMPRENDIMIENTO EN EL AULA DE SECUNDARIA

Gemma Arasanz Corominas
garasanz@la-vall.org

Núria Cagigós Villacampa
ncagigos@la-vall.org

Colegio La Vall, Institució Familiar d'Educació, España

Resumen

Ante la constante demanda de la sociedad en formar personas competentes para el futuro, el colegio La Vall ha iniciado un proyecto con la intención de unir dos áreas educativas de distintos ámbitos que persiguen un objetivo común: fomentar la creatividad y el espíritu emprendedor en su alumnado. A partir de un marco teórico fundamentado en autores como Piaget (1896- 1980) y Ausebel (1963), se pretende analizar cuáles son las características esenciales tanto del emprendimiento como de la creatividad que potencian el aprendizaje en el ámbito escolar, facilitando al alumnado la posibilidad de ser parte activa del cambio necesario para el futuro. El proyecto incluye un elenco de actividades dentro de la Educación Visual y Plástica que permiten desarrollar la creatividad y las destrezas del dibujo. De esta manera, se desarrolla el pensamiento divergente y el estudio de casos se convierten en estrategias para fomentar el aprendizaje. Todo ello se ha planteado teniendo en cuenta diferentes variables atributivas que ayudan al desarrollo del aprendizaje integral. Con nuestra experiencia, podemos afirmar que el fomento de la creatividad y del emprendimiento capacita a los jóvenes a afrontar más eficazmente los problemas y objetivos futuros, aumentando el conocimiento propio.

Palabras clave

Aprender a emprender, aprender haciendo, educación visual y plástica, creatividad, dibujo, educación emocional.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta comunicación es analizar si existe una interrelación entre la creatividad y el emprendimiento, partiendo de la base que el emprendimiento no es exclusivo de la economía y que la creatividad no es innata del Arte.

A través de la construcción de un marco teórico bien fundamentado se demuestra que el emprendimiento y la creatividad muestran una relación intrínseca dentro del contexto educativo.

En los siguientes apartados se expondrá las dos áreas, la metodología y la experiencia en el aula.

2. EMPRENDIMIENTO Y CREATIVIDAD. MARCO TEÓRICO

Los distintos sistemas educativos implantados desde finales de los años 90 hasta la actualidad en nuestro país, y en los de nuestro entorno se están viendo influenciados, con una intensidad variable, por el concepto de emprendimiento, que citando la expresión usada en el marco legislativo básico nacional, es la necesidad de despertar y vivificar el espíritu emprendedor entre los usuarios de dichos sistemas (aprender a emprender).

El actual marco normativo europeo, estatal y autonómico sitúa el espíritu emprendedor como una competencia clave que debe integrarse en el currículo para ser alcanzada al final de la enseñanza obligatoria, y mantener y reforzar a lo largo de toda la vida.

El término “emprendimiento” es un préstamo de los círculos económicos y empresariales a la educación. El concepto ha ido evolucionando, no sin ciertas dificultades, conjuntamente con estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en la significatividad y la experiencia, la innovación educativa, y en el marco de competencias clave, hacia la noción de educación emprendedora.

Formar el espíritu emprendedor se puede considerar desde dos alternativas; por un lado, un concepto amplio de educación en valores, actitudes y capacidades emprendedoras que potencien la autonomía y la confianza en uno mismo y, por el otro, un concepto específico de formación dirigido a la capacitación para la elaboración de un proyecto de emprendimiento.

Como consecuencia de lo expuesto se puede asegurar que el emprendimiento en la escuela se plantea con el objetivo de que el alumnado alcance unas competencias que le permitan tener una actitud activa de superación y transformación de las ideas en proyectos. Se fomenta el aprendizaje, la necesidad de la práctica y el entrenamiento, al mismo tiempo que la idea del desarrollo de las actitudes necesarias para conseguir el objetivo de empezar un proyecto y llevarlo a buen término.

Por lo que se refiere a las competencias del emprendimiento, se hace hincapié en la competencia de *aprender a emprender* y en el fomento de la iniciativa emprendedora. Se basa en cuatro indicadores:

1. Iniciativa personal:
    1. Desplegar la autonomía y confianza básica.
    2. Potenciar la motivación y el espíritu de superación.
    3. Ser responsables y asumir las consecuencias de las propias acciones.

4. Gestionar el trabajo (encargos) con eficacia.
5. Tomar decisiones y resolver problemas.

2. Liderazgo:

   1. Manejar las habilidades de comunicación y diálogo.
   2. Promover y dirigir el trabajo en equipo.
   3. Asumir riesgos.
   4. Demostrar energía y entusiasmo.
   5. Influir positivamente en los otros y generar implicación.

3. Innovación:

   1. Iniciar acciones nuevas a partir de conocimientos previos.
   2. Ser creativos en ideas, procesos y acciones.
   3. Generar cambios y abrir perspectivas.
   4. Planificar y desarrollar proyectos.
   5. Trabajar la visión de futuro.

4. Habilidades empresariales:

   1. Definir estrategia competitiva.
   2. Gestionar aspectos económicos y financieros.
   3. Gestionar recursos humanos.
   4. Desarrollar los procesos vinculados a la actividad.
   5. Usar estrategias de marketing y comunicación.
   6. Actuar con responsabilidad y sentido ético.

Los valores que abundan en una persona emprendedora se exponen a continuación:

- Curiosidad: Deseo intenso de saber, de conocer, de aprender algo.
- Audacia: Es la capacidad de emprender proyectos y de aventurarse ante algo que no se sabe cómo terminará.
- Iniciativa: Acción de quién es el primero en proponer u organizar algo. La iniciativa personal permite tener criterio propio, imaginar proyectos y transformar ideas en acciones.
- Humildad: Es humilde el que conoce sus límites, sus debilidades y sabe pedir consejo cuando quiere emprender alguna actividad.
- Constancia: Es la virtud de la repetición, la persistencia en el esfuerzo. Es necesario la creatividad, la audacia, la ilusión y, es conveniente , una gran dosis de tolerancia al fracaso.
- Entusiasmo: Es una palabra de origen griego que significa emoción, agitación interior. Es una densidad emocional que afecta en todos los órdenes: cuerpo, vida mental, imaginación, energía que empuja a salir de uno mismo para crear puentes de empatía y complicidad con los demás.
- Habilidad comunicativa: Es la facultad de saber expresar las ideas. Está ligada a la habilidad de liderazgo, siendo el conjunto de capacidades que se tienen para influir en la mente de las personas, haciendo que en un equipo se trabaje con entusiasmo en el logro de metas, objetivos y en el control de otros individuos .
- Responsabilidad: Capacidad de responder de algo, de garantizar la realización de una tarea, el cumplimiento de un deber o de dar razón.
- Solidaridad: Tiene un gran número de acepciones. Se puede ligar a conceptos relacionados con la cooperación, ayuda mutua y vinculación con los demás.

- Planificación: Es un proceso ordenado y sistemático de articulación de una intervención de acuerdo con unos objetivos.
- Trabajo en equipo: Actividad organizada de un grupo de personas para un objetivo determinado.
- Autoconfianza: Es el grado de seguridad que una persona tiene sobre sus posibilidades de éxito ante las tareas a desempeñar.
- Creatividad: Es la capacidad de la mente de asociar ideas de manera nueva, de inventar objetos y de encontrar soluciones originales a los problemas.

Atendiendo al valor de la creatividad, Gallagher y Gallagher (1994; citado por Johson, (2003) exponen que:

> "La creatividad es un proceso cognitivo que genera productos, desempeños o paradigmas nuevos o mejorados. Es una cualidad del pensamiento que permite al individuo generar muchas ideas, inventar nuevas ideas o combinar ideas existentes de manera novedosa". (p.31)

Tal como se ha expuesto, la creatividad es un valor que se relaciona directamente con la generación de ideas y con el aprendizaje significativo. El alumno es capaz de transformar su entorno para crear una novedad. Autores como Sternberg y O'Hara (2005) corroboran esta idea argumentando que la creatividad se puede definir como aquel proceso que permite iluminar lo inédito y darle una utilidad. Cualquier elemento del entorno puede cambiar y reinventarse significativamente.

Desde una visión psicológica y pedagógica, De la Torre (2008) observa la creatividad como:

- Uso de la imaginación para inventar y crear.
- Posibilidad de ir más allá de lo lógico desarrollando el proceso cognitivo.
- Dar respuesta a problemas de forma creativa.
- Actitud positiva para enfrentarse a los quehaceres de la vida.
- Potenciar la capacidad de síntesis y práctica.

A modo de ejemplo, una persona que pone en práctica una idea nunca vista, hasta el momento, con el objetivo de solucionar un problema de forma distinta, se le atribuye el adjetivo "innovador". En general, ser innovador y creativo es un reconocimiento social ya que llama la atención ante los demás.

El espíritu emprendedor es uno de los motores principales de la innovación, la competitividad y el crecimiento de la economía. Desde hace años, se observa una correlación positiva y sólida entre el fomento de la emprendimiento y los resultados económicos en términos de crecimiento, supervivencia de empresas, innovación, creación de empleo, cambio tecnológico e incremento de la productividad.

A lo largo de los años el valor de la creatividad ha sido un tema muy debatido. Se puede decir que se hallan tantas definiciones como lugares de actuación. Muchos autores han visto en ella una necesidad en el desarrollo de la persona ya que el individuo tiene la posibilidad de transformar y mejorar la sociedad que le rodea de una forma creativa.

Desde una perspectiva contemporánea la creatividad se asocia al campo artístico. Tatarkiewicz (1987) argumenta que el concepto ha tenido diferentes connotaciones a lo largo de la historia:

- En la Época Clásica no constaba como concepto relevante. Era un término de uso coloquial que hacía referencia al padre <<creator>> y al patrono de una población <<creator urbis>>.
- Durante siglos tuvo un uso único en la teología, fue sinónimo de Dios <<creator>>. Este uso se prolongó hasta la Ilustración.
- En el siglo XIX, se relacionó al campo del Arte. Se volvió exclusivo al artista. Apareció el atributo <<creativo>> y el nombre <<creatividad>>, términos asociados al mundo del artista y del Arte.
- El término se globalizó en el siglo XX y se relacionó al mundo empresarial, político y tecnológico.

Para hacer efectivo el valor de la creatividad no solo basta conocer el significado literal del término sino, más bien, requiere un contexto para llevarlo a cabo. Las acciones producidas deben nacer de experiencias previas del individuo. De acuerdo con Figueres (2001) la creatividad no se puede abandonar ya que por un lado, posee una experiencia anterior y por el otro, conlleva un proceso y conocimiento de la misma. Su adquisición está íntimamente relacionado con un entorno apropiado. Dependiendo de la adaptabilidad de la persona esto supone un factor que ayuda a desarrollar la capacidad de resolución de problemas.

Como defiende la UNESCO, la creatividad es un elemento esencial no sólo de la vida espiritual, sino también de la vida material y económica de individuos y pueblos. Tal y como señalan Marina y Marina (2013) cuando estamos hablando de creatividad no nos referiremos tan sólo a actividades artísticas, sino a una manera de enfrentarse con la vida, con sus oportunidades y sus problemas.

En síntesis, la definición propuesta por Guilera (2011) nos invita a reflexionar sobre su necesidad en un entorno flexible.

> Un proceso complejo, dinámico e integrador, que involucra simultáneamente factores perceptivos, cognitivos y emocionales. Se manifiesta en cualquier dominio del conocimiento: Bellas Artes, Humanidades, Diseño, Ciencias y Tecnologías, etc. Se asocia con percibir y pensar de forma original, única, novedosa, pero a la vez útil y bien valorada socialmente. Se refiere a la producción de algo nuevo, que amplía o transforma un conocimiento, un producto o un servicio, y que es aplaudido por los expertos de dicho dominio (p.21).

Por lo que se refiere a los elementos de la creatividad, Csikszentmihalyi (1998; citado por Díaz y Morales, 2011) expone que los cuatro elementos esenciales son:

- Persona: la creatividad es un valor innato en el individuo aunque en grado variable.
- Producto: la creatividad necesita un producto para hacerse visible.
- Proceso: no se hayan pautas que guíen el proceso creativo porque en la mayoría son procesos metacognitivos inconscientes.
- Contexto: el ambiente si es favorecedor y cercano a la persona potencia su desarrollo.

Dentro de un entorno educativo, estos cuatro elementos tienen un papel primordial ya que la creatividad se encuentra innata (en mayor o menor grado) en el individuo. La escuela debe ser el contexto en el que se potencie dicha creatividad, valorando y haciendo visible parte del proceso siendo el producto el resultado final.

Un componente necesario para el desarrollo de la creatividad es la inteligencia. A lo largo de la historia se ha demostrado que la concepción que se tenía de la inteligencia hasta los años 60 se regía por un pensamiento convergente en el cual la solución de un problema se basaba en una búsqueda lógica y convencional.

Guilford (1951) le proporcionó un giro a este significado otorgándole a la inteligencia un carácter divergente. En este sentido, se entiende por divergente a aquel pensamiento donde la originalidad, la inventiva y la flexibilidad tienen protagonismo para la resolución de situaciones. Se podría ver la creatividad como un camino para hallar diferentes soluciones a un mundo tan cambiante. Se requiere por tanto, que los alumnos adquieran la capacidad del pensamiento creativo.

El autor señala que todo individuo puede utilizar los dos pensamientos y su combinación genera la creatividad.

Desde esta perspectiva, Guilford (1951) determina seis indicadores que definen lo que él denomina producto creativo:

- Fluidez: es la habilidad de mostrar varias soluciones y alternativas a un problema.
- Flexibilidad: la persona es capaz de adaptarse a nuevas normas y buscar diferentes perspectivas al problema.
- Originalidad: valor que se atribuye a ver las cosas desde un punto de vista inusual.
- Redefinición: capacidad de reinventar lo existente activando la mente. Este indicador ayuda a la persona a evitar las ideas preconcebidas.
- Penetración: habilidad de ver más lejos de lo que se presenta previamente
- Elaboración: es la destreza de añadir detalles.

Los indicadores expuestos son valores que se pretenden trabajar en el aula para que el alumno los adquiera y sea protagonista de su propio aprendizaje.

Por su parte, Gardner (2001), a través de su teoría de las *Inteligencias Múltiples*, encuentra que todo individuo puede ser creativo en alguna de sus inteligencias. La creatividad es multidisciplinar y se relaciona íntimamente con las reacciones del sujeto y sus circunstancias.

En todas las etapas educativas el profesor debe ser una guía en el aprendizaje de los alumnos. En el desarrollo de la creatividad el docente también es una pieza clave para que el alumno la potencie. En este sentido, Figueras (2001) expone las condiciones indispensables para que un profesor pueda enseñar creativamente:

- Flexibilidad: capacidad de enfrentarse de forma constructiva a los hechos imprevistos y a los cambios de última hora que puedan surgir en los alumnos.
- Espontaneidad: posibilidad de reaccionar rápidamente y con confianza ante los acontecimientos inesperados.
- Originalidad: en su manera de pensar.
- Intuición: fiarse de sus presentimientos.

La clave para que el profesor estimule la creatividad en sus alumnos debe incluir desde la elaboración de objetivos, pasando por la proporción de materiales y recursos que fomenten la generación de nuevas ideas hasta la inclusión de producciones realizadas por los alumnos.

Asimismo, el alumno que intente imitar el modelo de profesor deseará hacer lo que los demás no ven y no se quedará con la primera solución que tengan sino, más bien, huirá de la respuesta dada por la mayoría y soñará con ser distinto.

Para estimular este tipo de comportamiento y crear el hábito en los alumnos, se consideran cuatro objetivos:

1. Aprender a ser y actuar de una manera cada vez más autónoma. Adquirir progresivamente hábitos básicos de autonomía en acciones cotidianas, para actuar con seguridad y eficacia.
2. Aprender a pensar y comunicar. Progresar en la comunicación y expresión ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales por medio de los diversos lenguajes, trabajar de manera cooperativa y ser conscientes de los aprendizajes.
3. Aprender a descubrir y tener iniciativa. Mostrar iniciativa para afrontar situaciones de la vida cotidiana, identificar los peligros y aprender a actuar en consecuencia.
4. Aprender a convivir y habitar el mundo. Comportarse de acuerdo con unas pautas de convivencia que lo lleven hacia la autonomía personal, la colaboración con el grupo y hacia la integración social.

Partiendo de esta fundamentación teórica sobre la creatividad y el emprendimiento en el contexto educativo, en el siguiente apartado se expondrá las implicaciones de la neurociencia en el campo de la creatividad y el desarrollo de la destreza del dibujo y la percepción.

2.1. NEUROCIENCIA Y CREATIVIDAD

En las últimas décadas, existe cierta inquietud por profundizar en el conocimiento del cerebro y su funcionamiento dentro del campo del aprendizaje.

En este sentido, la Neurociencia ayuda a dar respuesta a las múltiples preguntas sobre cómo se produce el conocimiento y los elementos que contribuyen a ello.

Por lo que se refiere a la creatividad, la sensibilidad artística y la destreza del dibujo y la percepción juegan un papel importante ya que su desarrollo se localiza en el hemisferio derecho. Se entiende por percepción a la capacidad que tiene el sujeto para discriminar información de su entorno por medio de estímulos que promueven el sistema sensorial. Este hecho permite que el sujeto y el entorno interaccione.

El entorno tiene una gran influencia en la creatividad ya que las personas rodeadas de un ambiente agradable desarrollan su creatividad mediante el estímulo de la imaginación.

Por lo que se refiere a la actividad del dibujo, es extraordinaria porque el ser humano, por su naturaleza, es el único ser capaz de plasmar su entorno por medio de imágenes. Esta actividad está focalizada en el hemisferio derecho del cerebro. A través de los estudios de la neurociencia, se ha descubierto que el hemisferio izquierdo domina al derecho y se le relaciona con las actividades de lógica y lingüística. El hemisferio derecho es el no verbal y espacial y se le atribuyes el valor de la creatividad.

Dentro del contexto Neurocientífico, autores como Marina (2012) argumentan la importancia de unir la neurociencia con el ámbito educativo. Según este autor, los centros educativos deben tener el interés de responder a ciertos objetivos inquietantes:

- Conocer los mecanismos que se ponen en marcha en el cerebro cuando se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Facilitar la ayuda para acompañar a los alumnos que padecen trastornos de aprendizaje.
- Aplicar los conocimientos de área para desarrollar nuevas metodologías de aprendizaje.

2.2. CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La creatividad en el campo de la Educación Artística posee elementos innovadores y motivadores que hacen que el aprendizaje sea más significativo y favorecedor para el alumno, ayudando a que éste sea más proactivo.

Tal como se ha mencionado anteriormente este contexto es óptimo para el desarrollo de la creatividad ya que crea espacios que transcriben la realidad al fomentar entornos abiertos y flexibles.

Un ambiente agradable fomenta experiencias positivas en la persona y esto conlleva al desarrollo de la creatividad porque alimenta el imaginario de los individuos. Por tanto, la imaginación junto con la cognición y la creatividad de la persona ayudan a construir un espacio interior que está relacionado con el mundo exterior en el que se vive. De esta forma tenemos ejemplos de experiencias personales de artistas reconocidos, que plasman sus vivencias en sus obras de arte como Pablo Picasso.

En este sentido, Eisner (1995) argumenta tres aspectos culturales relacionados con la Enseñanza Artística.

- Aspecto cultural: aporta cultura al ser humano.
- Aspecto productivo: capacidad creadora.
- Aspecto crítico: sensibilidad estética.

Además dentro del contexto de la cultura visual, Bamford (2009) expone:

> "En la economía actual, la capacidad inventiva, el diseño y la innovación resultan imprescindible para la supervivencia. Y la innovación reclama un flujo libre de ideas, lo que a su vez exige una educación creativa y de calidad. Los jóvenes de hoy serán los creadores de los nuevos patrones culturales y las filosofías sociales del mañana, por lo que deben ser capaces de diseñar los materiales, las condiciones y las relaciones que regirán este nuevo mundo. Para conseguirlo, los jóvenes necesitan una formación constante y secuencial, tanto en las artes como a través de las artes." (p.22)

De acuerdo con las palabras de Bamford, la buena innovación requiere capacidad de transmisión de ideas que fomentan la creatividad productiva.

De Bono (1982; 1986a; 1986b) define la creatividad como una noción muy polifacética pero que se la puede relacionar al artista ya que éste huye de la copia. Se asocia a una plasticidad de pensamiento, a la búsqueda de la visión desigual. Su modo de trabajo hace que las ideas broten de forma diferente. Su forma y gestión del pensamiento es desigual porque su percepción le hace ver el mundo de formas distintas.

El artista con su talento y sensibilidad es capaz de ver el mundo con una mirada personal que ayuda a aportar al individuo una visión nueva. Por su parte Marina (2010) clarifica el significado de talento como la gestión y el uso correcto de las capacidades para un fin que satisfaga las necesidades vitales.

En este sentido, el área de la Educación Artística se convierte en un espacio libre, flexible, no regido por una normativa estricta pero sí de convivencia. Es un lugar idóneo para potenciar la imaginación en las personas. Bamford (2009) corrobora la idea de que la creatividad y la imaginación son valores que no se aprenden *in situ* sino a través de las artes. El espacio fomenta un ambiente de tolerancia en el cual se expresan ideas libremente.

Son varias las destrezas que proporciona la Educación Artística y contribuyen al desarrollo de la persona de las cuales las más significativas son:

- Desarrollo de destrezas comunicativas.
- Adquisición de habilidades motrices.
- Promover en toda la comunidad educativa una actitud positiva.

A modo de síntesis, en el análisis realizado sobre la definición de la creatividad se ha constatado que es un valor capaz de aportar soluciones a problemas. Asimismo, toda persona es creativa en mayor o menor grado. Atendiendo al contexto educativo, los docentes son piezas fundamentales que pueden ayudar al alumno a desarrollar este valor. El contexto artístico es un espacio propicio para su desarrollo siendo, al mismo tiempo, no excluyente a otras áreas.

3. MÉTODO Y DISEÑO DEL PROYECTO

3.1. JUSTIFICACIÓN

Partiendo del análisis del marco teórico que fundamenta el significado de emprendimiento y creatividad en un contexto escolar se ha elaborado un proyecto que tiene como objetivo general promover en las alumnas las competencias, valores y actitudes de autonomía, creatividad, organización, toma de decisiones, trabajo en equipo entre otras, para fomentar una actitud de superación personal ante la vida.

Para la ejecución del objetivo propuesto, se ha desarrollado un elenco de ejercicios prácticos tanto del área de Emprendimiento como de la asignatura de Educación Visual y Plástica que fundamentan dicho estudio. Se pretende justificar la relación interdisciplinar de las dos áreas.

3.2. OBJETIVOS

- Contribuir a fomentar el espíritu emprendedor de las alumnas para desarrollar competencias claves para la vida.
- Ofrecer elementos teóricos y estrategias metodológicas para desarrollar el trabajo a realizar.
- Proporcionar herramientas que ayuden a desarrollar la creatividad en las alumnas.
- Mejorar los proyectos de la asignatura a través del desarrollo de la creatividad.
- Adquirir destrezas propias del área de la Educación Visual y Plástica.
- Generar un espíritu intrínseco más crítico y analítico de su entorno.
- Fomentar la reflexión y el espíritu emprendedor en las alumnas.

3.3. CONTEXTO

Las actividades propuestas están orientadas al segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (14-15 años). El centro escolar donde se desarrolla el proyecto es un centro femenino de alrededor de 1600 alumnas. Está situado en Bellaterra, (Barcelona). Se caracteriza por ofrecer a sus alumnas una atención personalizada continua.

Por otro lado desde la incorporación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se incorporó en el currículo educativo la asignatura de Emprendimiento con el objetivo de activar en el alumno iniciativa y autonomía para crear soluciones a un problema dado. Este área contribuye al desarrollo de personas socialmente activas ya que la sociedad actual demanda personas altamente reflexivas y creativas.

3.4. METODOLOGÍA

El Colegio La Vall ha desarrollado un proyecto que une el área de Emprendimiento con el de Educación Visual y Plástica con el fin de potenciar la creatividad a través del pensamiento visual. Este concepto incorpora destrezas como la imaginación, la observación, la percepción así como técnicas tales como la elaboración de mapas conceptuales y esquemas para mostrar las ideas concebidas. El dibujo pasa a ser una destreza eficaz para generar ideas y transmitirlas.

Los ejercicios seleccionados de la asignatura de Educación Visual y Plástica tienen el fin de desarrollar la capacidad de percepción del entorno y la adquisición de las destrezas y habilidades del dibujo.

En la siguiente tabla se exponen las actividades realizadas a lo largo del proyecto en el área de Educación Visual y Plástica.

Tabla 1. Actividades y objetivos de Educación Visual y Plástica.

Actividad		Objetivo
1	¿Qué vemos en estas imágenes?	Conocer la capacidad de percepción de cada alumno.
2	Completar imágenes	Desarrollar la imaginación a través de la continuidad de una imagen.
3	La sugerencia de las manchas	Fomentar la imaginación visualizando manchas.
4	Dibujo de copa y cara	Provocar una crisis mental mediante imágenes ambiguas.
5	Dibujo invertido	Copiar una imagen invertida para liberar la tensión de la Hemisferio Izquierdo.
6	Contornos modificados	Reconocer el concepto del plano de dibujo.
7	Encaje y proporción	Aprender a relacionar las medidas para encontrar el valor de la proporcionalidad.
8	Claroscuro	Aprender a trabajar la valoración tonal para conseguir volumen.
9	Sistemas de representación	Aprender a aplicar los sistemas diédrico y axonométrico en el diseño de productos.

(Elaboración propia).

En la siguiente tabla se exponen las actividades realizadas a lo largo del proyecto en el área de Emprendimiento para fomentar la creatividad.

Tabla 2. Actividades y objetivos de Emprendimiento.

Actividad		Objetivo
1	Provocación/ provocar/ y si…?	Reinventar o ampliar un concepto existente.
2	Brainstorming/ Lluvia de ideas	Dejar fluir ideas.
3	Biomimicry	Técnica que utiliza la naturaleza como fuente de resolución de problemas.
4	Técnica Da Vinci	Establecer conexión entre cosas que a priori no tienen ningún tipo de relación con nuestro problema a solucionar.
5	Scanper	Generación de ideas. Substituir. Combinar. Adaptar. Magnificar. Proponer. Eliminar. Reordenar. Revertir.
6	Cola, papel, tijera.	Desarrolla el pensamiento analógico a través del aprendizaje cooperativo.
7	Caja de Ideas	Resolver un problema después de analizar las partes que lo componen y hacer múltiples combinaciones.

(Elaboración propia).

Para el desarrollo del espíritu emprendedor y la creatividad en nuestras alumnas se ha trabajado de modo cooperativo. Ferreiro (2006) define el aprendizaje cooperativo como el trabajo que se realiza conjuntamente con otros para obtener un mismo fin. El autor ofrece una aproximación sobre el cooperativo que lo diferencia del colaborativo, ya que éste asiste a conseguir un fin.

El aprendizaje emprendedor y creativo requiere actitudes y trabajo de indagación, investigación, clasificación y decisión. Éste tipo de acciones se enriquecen más si se realizan en cooperativo. Éste no exime del trabajo individual ya que para poder aportar al equipo se ha debido estudiar y pensar con anterioridad.

Tal y como se ha expuesto, el presente trabajo se desarrolla a través de la metodología de Proyectos integrados introducidos por Kilpatrick (1944) cuyo objetivo reside en el aprendizaje significativo. La metodología basada en proyectos consiste en la ejecución de una serie de ejercicios de aprendizaje destinados a resolver una problemática. Este método ayuda a las alumnas a tener más protagonismo en su aprendizaje. Lo aprendido en el aula lo puede aplicar a la vida real.

4. CONCLUSIÓN

El presente proyecto ha desarrollado la creatividad de forma interdisciplinar a través de la Educación Visual y Plástica y el Emprendimiento.

El marco teórico ha profundizado en el estudio del Emprendimiento, la Creatividad y la Educación Artística. Esta valoración ha sido uno de los puntos sobre los que se sustenta el proyecto por aportar carácter innovador al centro escolar.

El objetivo general de la propuesta consistió en incorporar un elenco de actividades que ayudarán al desarrollo de la creatividad en las alumnas haciendo hincapié en la adquisición de la percepción visual y la destreza del dibujo. Para ello, las profesoras responsables del proyecto facilitaron un ambiente positivo en el aula que favoreció la convivencia y el aprendizaje en temas curriculares.

Asimismo, el diálogo establecido entre profesoras y alumnas ayudó a la comprensión, la reflexión, la empatía y la colaboración en la búsqueda de soluciones conjuntas para potenciar la creatividad.

Tras la elaboración del proyecto orientado a 3º de la ESO se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. A través del lenguaje visual se aprende a pensar, planificar y materializar proyectos.
2. Se favorece la capacidad de iniciativa, la autonomía, la toma de decisiones y la prevención de las consecuencias.
3. La capacidad de solución de problemas y situaciones de manera innovadora, original y creativa.

En síntesis, la colaboración del área de Educación Visual y Plástica junto al Emprendimiento ha favorecido la adquisición de los objetivos propuestos y ha permitido que las alumnas hayan disfrutado del aprendizaje de forma vivencial. Las competencias se han adquirido de forma natural y significativa. La involucración de las mismas ha favorecido que ellas sean las verdaderas protagonistas de su aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente.* Intervenciones con altas capacidades valoración y recursos educativos (InterAC). Bilbao. Recuperado de http://www.interac.es/index.php/es/que-es-interac

Bamford, A. (2009). El factor ¡Wuau!. El papel de las artes en la educación. Barcelona: Octaedro

De Bono, E. (1991). El pensamiento lateral. Manual de creatividad. Barcelona: Paidos.

De la Torre, S. (2008). Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación. Madrid: UNED

Díaz, W. Y Morales. R. (2011). Creatividad e innovación: componentes que interviene en su desarrollo. *Imágenes de investigación.* Volumen 10. 58-65.

Edwards, B. (2011). Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. Barcelona: Urano.

Efland, A. (2004). *Arte y Cognición.* Barcelona: Octaedro.

Ferreiro, R. (2006). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. México: Trillas.

Figueras, R. (2001). Efectes sobre la creativitat del canvi del sistema educatiu. Contrast entre EGB i ESO. Departament de Psicologia de l'Educació Facultat de Psicologia Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona

Gervilla, A. (2003). Creatividad, calidad e innovación. *Icono14*,Volumen (2), p.4. Recuperado de http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/450/325

Guilera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad.* Sabadell: Fundit.

Guilford, J. P. (1980). *La creatividad.* Madrid: Narcea.
Guilford, J. P. y Lagemann, J. K. (1981). *Creatividad y educación.* Barcelona: Paidós.
Guilford, J.P. (1951). *Guilford test for creativity.* Beverly Hills California: Sheridan Supply Company
Kilpatrik, W. H. (1944). La teoría pedagógica en la que se basa el programa escolar. Buenos Aires: Losada.
Johson, A. (2003). El desarrollo de las habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina. Méjico: Pax Mèxico
LOMCE (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf
Marina, J. A. (2012). Neurociencia y Educación. *Revista del Consejo Escolar del Estado.*Recuperado de http://www.joseantoniomarina.net/articulo/neurociencia-y-educacion/
Marina, J. A. (2010). *La educación del talento.* Barcelona: Ariel
Sternberg, R. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. CIC (Cuadernos de Información y Comunicación). Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/viewFile/CIYC0505110113A/7295
Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de las seis ideas.* Madrid: Tecnos.
UNESCO (1995). Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad". UNESCO/MEC. Salamanca.

BIBLIOGRAFÍA

Alemany, L. Marina; J; Pérez, J. M; Pellicer, C.(2013). *Aprender a emprender. Como educar el talento emprendedor*. Fundación Príncipe de Girona: Aula Planeta.
Alsina, P. y otros (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo.* Barcelona: Graó.
Batet, M y Torralba, F. (2011). *El valor d'emprendre. El futur és d'ells.* Vilafranca del Penedès: Edicions i Propostes Culturals Anada.
Cámaras de Comercio y MECD. (2011). Fomento del espíritu emprendedor en la escuela. Madrid.
Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós Educador.
Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia. Barcelona: Paidós.
Elliot, A y Dweck, C. (2010). *Handbook of Competence and Motivation*: Cambridge University Press.
Gardner, H. (2005). Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona: Paidós
Goleman, D. et al. (2009): *El espíritu creativo.* Barcelona: Zeta.
Marina, J.A. y Marina. E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad.* Barcelona: Ariel
Paredes, J.; De la Herrán, A.; Santos, M. A.; Carbonell. J. L.; Gairíon, J. (2009). *La práctica de la innovación educativa.* Madrid: Síntesis.
Robinson, K. (2011). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación.* Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial España.
Sánchez-Cabaco (Eds.) (1999). *Atención y Percepción.* Madrid: Alianza.
Vecchi, V. (2013). Arte y creatividad en las Escuelas de Reggio Emilia. El papel de sus talleres y sus posibilidades en educación infantil. Madrid: Morata
Zhao, Y. (2012). *Educar la creativitat i l'emprenadoria en un món globalitzat:.* Barcelona: Debats Educació. Fundació Jaume Bofill.

COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES VS CREATIVIDAD ESTUDIANTIL

Magaly Erika Cedeño Azanki
erika3024@hotmail.com – mecedeno@utm.edu.ec
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

Resumen

La comunicación que se presenta a continuación, responde a la necesidad de analizar las competencias digitales de los docentes de la Universidad Técnica de Manabí, en relación a la diversidad de contextos de aprendizajes en la Educación Superior y al enfoque particular de esta era digital, en la cual hasta hace poco tiempo atrás, la aplicación de las TIC´s era reducida a la utilización de computadoras y proyectores. Ante esta situación, el presente artículo muestra una parte específica del estudio, centrado en la utilización de las aulas virtuales durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. En el trabajo se investiga literatura de base legal que caracteriza la modalidad acogida, desglosando breves conceptos claves, inherentes a las dimensiones del objeto de estudio, así como a los resultados de varias encuestas aplicadas a los docentes que determinan el nivel de formación que poseen, así como las competencias desarrolladas, contrastadas con el diseño de clase y criterios que marcan el nivel de satisfacción de los involucrados. Mediante la sistematización se obtuvo como resultado la identificación de los procesos de transformación que se gestan en algunos actores educativos tras el acceso a herramientas digitales que permiten iniciativas pedagógicas didácticas e investigativas, confrontadas a las características semi-organizadas en otros que sumada a la deficiente conectividad y el bajo nivel lecto – escritor de los estudiantes no permiten alcanzar los resultados deseados. Sin embargo, se concluye que la mediación de las TIC en la relación enseñanza- aprendizaje trae consigo una nueva cultura digital para aprender y crear.

Palabras clave

Competencia digital, e-learning, creatividad.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso educativo ha tenido una larga historia que muestra los cambios adoptados en base al objetivo de lograr mejorar la calidad, el acceso y la actualización; es así que su transformación va desde la alfabetización que utilizó como instrumentos al lápiz y al papel como instrumentos de comunicación del conocimiento, pasando por la escuela con la aparición de los maestros, la utilización del papel como soporte de información a través de los libros, para llegar finalmente al uso de las nuevas tecnologías que cambian el lápiz y el papel por la pantalla y el teclado.

Sin embargo, en la actualidad, aunque existe un acceso masivo a la educación y un mayor número de computadoras en los centros educativos y en casa, estos no aseguran la calidad ni el modernismo de la misma, ya que aún no se observa que este derecho derribe las murallas que mantienen aisladas las oportunidades de lograr que los maestros no enseñen de la misma manera con computadoras o sin ellas y que los estudiantes no sigan aprendiendo como antes, sino que desarrollen y/o fortalezcan su memoria creativa, adquiriendo en el proceso nuevos conocimientos.

De acuerdo a Duart y Sangrá (2000), "la formación virtual universitaria a nivel mundial, presenta una aproximación a las categorías más generales que se pueden encontrar en cada una de las dimensiones que se manifiestan como parte de la misma" (p.17). En esta línea, la educación ha sufrido, cambios radicales en los planes de estudio, pero principalmente en los recursos didácticos tecnológicos, que son usados por los docentes y estudiantes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, ofreciendo con herramientas tecnológicas, una nueva forma de impartir clases, proporcionando de este modo la oportunidad de explotar al máximo un tema en específico, a través de las diferentes vías pedagógicas.

La educación superior es una puerta de acceso a la sociedad del conocimiento, quizá la más importante, debido a la generación y transmisión de conocimientos que en ella se da. Bajo este paraguas, los cambios que se dan, implican diversos factores y diferentes actores del proceso educativo, el cual es clave en este proceso de modernización, ameritando que se realice un profundo ejercicio de reflexión que evidencia que la inserción de las nuevas tecnologías ligadas a la exigencia de la globalización constituye un fenómeno cultural, por ello, debe indagarse de dónde provienen esos adelantos, como poderlos utilizar en función de las mejoras y el progreso social. Destacando la importancia de que la comunidad en donde se va a introducir la tecnología se apropie de ella, reconociendo que es necesario investigar.

La Universidad Técnica de Manabí, se creó con sede en Portoviejo, mediante decreto legislativo el 11de diciembre de 1952, con tres escuelas presenciales ubicadas dentro de la provincia, pero en lugares distintos, los cuales atendían a las necesidades de formación expresadas al momento de su funcionamiento.

La misión de esta Institución educativa consiste en: Formar académicos, científicos y profesionales responsables, humanistas, éticos y solidarios, comprometidos con los objetivos del desarrollo nacional, que contribuyan a la solución de los problemas del país como universidad de docencia e investigación, capaces de generar y aplicar nuevos conocimientos, fomentando la promoción y difusión de los saberes y las culturas, previstos en la Constitución de la República del Ecuador, la cual fue modificada en el año 2008, cuando el actual presidente, Ec. Rafael Correa Delgado convocó al pueblo para realizar una nueva Constitución.

Según el artículo 28 de la Constitución política de la República del Ecuador (2008):

> La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive", de acuerdo a esto, muchos son los estudiantes que solicitan un cupo en las Instituciones de Educación Superior del país con el afán de lograr un título profesional que les permita mejorar su calidad de vida a través de mejores oportunidades de ingresos brindadas por un trabajo mayor remunerado.

En el Reglamento de Régimen Académico de la República del Ecuador en el artículo 38, indica que:

> El aprendizaje puede efectuarse en distintos ambientes académicos y laborales, simulados o virtuales y en diversas formas de interacción entre profesores y estudiantes. Para su desarrollo, deberá promoverse la convergencia de medios educativos y el uso adecuado de tecnologías de información y comunicación. Las formas y condiciones de su uso, deben constar en la planificación curricular y en el registro de actividades de la carrera o programa"; el Estatuto Orgánico de la UTM, en el Art. 75 menciona: "Los niveles o cursos académicos podrán aprobarse por asignaturas o eventos, con su equivalencia en créditos, los mismos que se desarrollarán en ciclos o semestres, de acuerdo con la reglamentación que expida el H. Consejo Universitario" aclarando en su reglamento de Régimen Académico que la modalidad de estudios es la forma de organizar el tiempo y presencia de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ofertando las siguientes modalidades de estudios: Presencial, semipresencial, en línea, a distancia y dual"

Esta modalidad en línea tan comentada en los últimos tiempos, utiliza una plataforma formativa, llamada moodle la cual es una aplicación web creada específicamente por educadores para ayudar al profesorado, para desarrollar contenidos, herramientas útiles y ejercicios por Internet con el fin de apostar por una calidad de enseñanza adaptada al progreso y a las nuevas tecnologías. (Domínguez Lázaro, 2010).

Una de las señales más difundidas entre los pedagogos, es que la enseñanza no puede permanecer inmune ante los cambios que se producen en la sociedad, la misma debe innovarse constantemente e ir al paso que marca la modernidad, sin embargo, factores como la falta de medios electrónicos e informáticos, la negativa de ciertos docentes hacia la utilización efectiva de los nuevos recursos, no permiten un avance significativo con respecto a los medios tradicionales.

El papel de los docentes es más importante cada día en los nuevos entornos culturales y educativos que se están creando y que se deben crear con la ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La innovación metodológica y el enriquecimiento de las actividades docentes son ejes de orientación clara hacia un mundo en construcción.

Uno de los grandes cuestionamientos al quehacer educativo hoy, tiene relación con las estrategias que se utilizan a la hora de facilitar los contenidos a los estudiantes; situación que alega claramente que la forma de enseñanza tradicional no es lo que el profesional requiere, sino que necesita más y mejores conocimientos sobre tecnología.

En esta lógica, el docente debe conocer todas y cada una de las características de los entornos tecnológicos, de tal manera que pueda manejar el andamiaje didáctico que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación, permitiéndole utilizar sus aulas para fomentar la creatividad en los estudiantes.

De acuerdo a lo evidenciado, se hace un análisis referencial preliminar y una investigación documental para presentar algunas de las competencias que los docentes deben precisar para que la producción e implementación del material didáctico que utilicen repercutan en una educación que promueva el protagonismo creativo de los estudiantes.

2. COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES

Desde hace algunos años atrás la tecnología es un componente importante de las aulas de clases, los estudiantes están obligados a desenvolverse en un entorno digital en el que día a día se van haciendo más competentes, hablándose incluso ya de los nativos digitales, por lo que los docentes deben esforzarse en mantener una actualización permanente incorporando a su currículo el manejo de herramientas y modalidades de trabajo que les permita desarrollar la creatividad de sus estudiantes, además de fortalecer la calidad de los aprendizajes.

De acuerdo a Moreno (2008), la alfabetización digital “"es la puerta a un nuevo mundo, a una nueva historia de la civilización, a una nueva manera de concebir las relaciones, la educación, el trabajo, la vida. ... En suma, es la puerta a una nueva cultura" (p. 1). Es por ello que tanto las Instituciones educativas como sus profesores están incluyéndose en este tema, lo cual tiene un impacto directo en las competencias que deberán acreditar los docentes a los largo de su carrera profesional.

Fernández Muñoz (2003), enlista algunas competencias digitales que algunas competencias tecnológicas básicas de la profesión docente que incrementan y fortalecen el desenvolvimiento profesional como docentes las mismas que son:

- Tener una actitud crítica, constructiva y positiva hacia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que forman parte de nuestro tejido social y cultural.
- Conocer las posibilidades de las nuevas tecnologías para mejorar la práctica docente.
- Aplicar las TIC en el ámbito educativo, tanto en tareas relacionadas con la gestión de los centros educativos como en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula.
- Seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales didácticos con TIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos (multimedia, páginas Web...), y que conviertan el aula en un laboratorio desde el cual fomentar el protagonismo y la responsabilidad en los alumnos.
- Utilizar con destreza las TIC, tanto en actividades profesionales como personales.
- Integrar las TIC en la planificación y el desarrollo del currículo como recurso didáctico mediador en el desarrollo de las capacidades del alumno, fomentando hábitos de indagación, observación, reflexión y autoevaluación que permitan profundizar en el conocimiento y aprender a aprender.
- Promover en los alumnos el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación como fuente de información y vehículo de expresión de sus creaciones.
- Desempeñar proyectos de trabajo colaborativo (listas de discusión, debates telemáticos, cursos de formación en línea...) con una actitud solidaria, activa y participativa. (p. 7).

Por lo tanto, el rol que le toca cumplir a cada uno de los docentes, no es solo el de transmisor de conocimientos, sino el de un mediador y facilitador de los aprendizajes de sus estudiantes.

3. APRENDIZAJE EN EL ENTORNO VIRTUAL Y MOODLE

Uno de los puntos cruciales sobre el cual se basa esta investigación, es el entorno virtual de aprendizaje y la utilización de las TIC dentro del mismo, que favorecerán el aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de investigación formativa.

Quezada y Rama (2013): "La evolución tecnológica a través de la inclusión de componentes digitales y la propia complejización de la virtualización y de las plataformas digitales llevan a la educación virtual a un nuevo nivel marcado por cursos masivos abiertos y en línea" (p.99).

El reglamento de régimen Académico de la Universidad Técnica de Manabí (UTM), en su artículo 28 menciona que una de las modalidades de estudio es la virtual, de hecho, en este año han ubicado 8 asignaturas totalmente virtuales, las cuales al ser obligatorias y carecer de tiempo para asistencia a clases presenciales, tienen un número bastante alto de estudiantes matriculados en ellas.

Esta modalidad en línea tan comentada en los últimos tiempos, utiliza una plataforma formativa, llamada moodle la cual es una aplicación web creada específicamente por educadores para ayudar al profesorado, para desarrollar contenidos, herramientas útiles y ejercicios por Internet con el fin de apostar por una calidad de enseñanza adaptada al progreso y a las nuevas tecnologías. (Domínguez Lázaro, 2010).

En el Ecuador, de acuerdo al informe emitido por el Consejo de Educación Superior (2013), de las 58 Instituciones de Educación Superior (IES) con las que cuenta el país; 20 ofrecen cursos, carreras y programas en educación a distancia o virtual. La precursora de esta metodología en el País fue la Universidad Técnica Particular de Loja.

En sus inicios, esta educación se basaba en herramientas de aprendizaje "unilateral", en donde el estudiante recibía material de estudios e instrucciones para proceder a instruirse y a realizar ciertas tareas; estas herramientas estaban basadas en textos físicos, videos, audios y otros, los niveles de interacción con los tutores estaban limitados por las tecnologías disponibles, correo y teléfono, principalmente.

4. TUTORÍAS VIRTUALES

Como bien se sabe, la Tutoría es la reunión entre Tutor y estudiante, que se desarrolla en una sala de Chat, dentro del aula virtual con temas que ayudan a la formación del estudiante y en la que deberán cumplirse las normas previamente acordadas entre ellos.

Pero para que la tutoría se lleve a cabo es necesario tener por parte del docente una serie de cualidades, competencias y habilidades que le permitan desarrollar una serie de funciones para cumplir con los distintos roles que como lo menciona Gros (2012) "La metodología debe contemplar un entorno rico y a la vez debe supervisar y ayudar a definir bien los objetivos y las competencias que se pretende que los estudiantes adquieran" (p.53).

Pero para que esto se dé con eficacia, el docente deberá realizar una realimentación académica efectiva de tal forma que motive a los estudiantes y al mismo tiempo refuerce los procesos de enseñanza – aprendizaje, garantizando de esta forma que las clases cumplan con las actividades, la calidad y el tiempo planificado

Por lo expuesto, vale la pena mencionar a Pérez, Sáiz, y Miravalles (2006) que manifiestan: "Es fundamental que cuando una Institución introduzca el aprendizaje en línea, adapte su docencia de forma que permita a sus estudiantes desarrollar las competencias que necesitan en una economía basada en el conocimiento" (p.12).

En este punto vale aclarar que si bien es cierto es importante la disponibilidad de la tecnología, ella sola no logra mejorar completamente los resultados que se den en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las tutorías a nivel general en las universidades de Latinoamérica, no están muy desarrolladas, peor aplicadas; sin embargo, se debe mencionar el enorme esfuerzo que algunas de ellas están realizando con el fin de atender las necesidades estudiantiles, pero esto no es tan fácil en países donde el presupuesto asignado para la educación superior estatal es limitado.

Por otro lado, y como se ha mencionado a lo largo del proyecto, las Instituciones Educativas están incursionando seriamente en la aplicación de las nuevas tecnologías mejorando así la formación teórica y práctica de los docentes con respecto al tema.

5. MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología utilizada, responde a un estudio bibliográfico y de análisis descriptivo centrado en una evaluación diagnóstica inicial de la calidad educativa de las aulas virtuales creadas por el profesorado, dispuesta a la formación virtual en varias durante el periodo académico mayo/septiembre 2016; encuestas a las estudiantes, entrevistas a los docentes y revisión documentada.

También se utilizó un instrumento específico que admitiera realizar la observación de las aulas virtuales de la plataforma MOODLE, permitiendo dimensionar los (objetivos, resultados de aprendizaje, contenidos, recursos de información, organización didáctica – metodología, actividades, diseño y pertinencia de los proyectos de investigación, estructura del aula virtual y la evaluación de aprendizaje), con la finalidad de explorar las fortalezas y debilidades de aplicación de la asignatura bajo la modalidad virtual, no presencial. La aplicación del mismo se realizó tomando como objeto de estudio a la asignatura de investigación entre las ocho que aplican esta modalidad.

Para contrastar los resultados observados del diagnóstico inicial se aplicó a una encuesta 250 estudiantes y entrevista a 20 Docentes responsables de dirigir las asignaturas virtuales con la finalidad de medir el nivel de satisfacción y distinguir las fortalezas y debilidades que promuevan la creatividad dentro de los espacios de aprendizaje de esta modalidad virtual, no presencial.

Dentro de la investigación con los estudiantes, se midió el nivel de rendimiento académico, así como se observó su creatividad en la presentación de trabajos y utilización de herramientas virtuales. Se realizó una revisión documental, registrando de esta forma las calificaciones obtenidas en el periodo correspondiente a mayo septiembre del 2016 en la asignatura de investigación del aula 8 conformada por los paralelos AA y AB de las aulas virtuales existentes, tomando un "Muestreo intencional" por Mc Millan y Schumacher (2007), que consiste en determinar de manera previa la entrada del escenario, las características de quienes participan en ella. El paralelo AA está conformado por 135 estudiantes y el paralelo AB 115. Estos datos se tabularon porcentualmente y representados en tabla y gráficos estadísticos.

6. CONCLUSIONES

La educación virtual requiere que los docentes hayan desarrollado habilidades y destrezas digitales, así como adquirido una preparación específica que les permita trabajar de una mejor manera dentro de esta modalidad, respetando además las diversas formas de aprender que tienen los estudiantes.

De acuerdo a lo investigado, existe un bajo nivel de lecto-escritura en los estudiantes evidenciado en la falta de creatividad y originalidad de los trabajos entregados, así como en otras actividades realizadas.

Los docentes son los directamente responsables de todos los aspectos que involucra esta modalidad de estudios, deben de considerar todos los aspectos que la componen, así como el papel que juega cada uno de los involucrados.

El diseño de las aulas virtuales brinda pocas oportunidades a los estudiantes de interactuar y no se evidencia que fomente la creatividad de los mismos en la presentación de los trabajos.

La utilización adecuada de esta nueva modalidad de enseñanza promueve una educación más flexible, fundamentada en la autonomía, responsable e integral, fomentando estudiantes éticos.

El docente que haya adquirido las competencias necesarias para implementar una enseñanza basada en la virtualidad se convierte en mediador de conocimientos, adquiriendo mayor libertad al momento de planificar sus clases, ocupando ese tiempo en la formación humana de sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley Orgánica de Educación Superior. *Suplemento del Registro Oficial* No. 298 de 12 de octubre de 2010.

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior. *Decreto Ejecutivo 865. Suplemento del Registro* Oficial No. 526 de 02 de septiembre de 2011

Reglamento de Régimen Académico. Aprobado en la Décima Tercera Sesión Extraordinaria del Pleno del Consejo de Educación Superior de 21 de noviembre de 2013. Reformada resolución RPC-SQ -4 5-No.535-2014, de 17 de diciembre de 2014

Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica de Manabí. *Aprobado por el CES (*Consejo de Educación Superior) *de 20 de diciembre de 2013*

Domínguez, M. (2010). Moodle, una plataforma formativa con gran proyección en los nuevos modelos de enseñanza. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* (19), 1-14. Recuperado de: http://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n19/16993748n19a9.pdf

Duart, J. M., y Sangrà Morer, A. (2000). *Aprender en la virtualidad. Barcelona*: Gedisa; Ediuoc.

IESALC. (2010). *Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Virtual.* Boletín IESALC Informa. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content yview=article yid=2103: boletin-iesalc-informa-208 ycatid=127 yItemid=598 ylang=es website:

IESALC. (2010). Las transformaciones de la educación superior en américa Identidades en construcción. *Revista de Educación Superior y Sociedad (ESS*), (0798-1228.), 224. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content yview=article yid=2460 yItemid=1389 ylang=es website:

Moreno, M. D. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 3 (XV), 137-146.

Muñoz, F. I., García, P. S., & Valenzuela, C. G. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar,18* (36), 107-114.

Ortega, J. (2001). Planificación de ambientes de aprendizaje interactivos online: Las aulas virtuales como espacios para la organización y el desarrollo del teletrabajo educativo. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Sevilla: *Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla*. Recuperado de http://www. ugr. es/local/sevimeco.

Pérez, G. B., Sáiz, F. B. y Miravalles, A. F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea ediciones.

Salinas, J (2000). El aprendizaje colaborativo en los nuevos canales de comunicación. En J. Cabero (ed): Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación. Madrid: Síntesis, pp. 199-227.

Silvio, J. (2000). La virtualización de la Universidad. Colección Respuestos. Ediciones IESALC / UNESCO. Caracas.

Tablas. Dimensiones de Análisis del aula virtual

Componentes	Dimensiones	Nivel de Calidad	Descripciones
Objetivos	Medibles Elementos 3 Alcance	Alto	Los objetivos de la asignatura poseen los elementos necesarios para ser medibles, alcanzables; además de poseer en su estructura calidad, cantidad y el tiempo requerido para lograrlos.
Contenidos y recursos de información	Relación con los objetivos Documentos Presentaciones Bibliografía Enlaces Aprendizaje creativo	Alto	Se observó que se cumplió con una planificación adecuada de contenidos, sin embargo, alguno de ellos no guarda relación con el tema propuesto. La bibliografía es suficiente y actualizada, los enlaces se pueden observar con claridad. En la mayoría de los casos el material subido son los libros escaneados, sin resumen o explicación.
Resultados de aprendizaje	Relación con el perfil de formación. Relación con el objetivo de la asignatura. Relación con las unidades de estudio.	Medio	El nivel de coherencia con el perfil de formación y con el objetivo de la asignatura es alto, sin embargo, algunos de las unidades de estudio se alejan de esta relación
Actividades de aprendizaje propuestas	Lecturas. Búsqueda Trabajos colaborativos Construcción, elaboración y publicación. Discusiones. Opiniones	Medio	Dentro de cada tema de estudio se establecieron lecturas que hacen referencia a los temas tratados, sin embargo, la cultura de lecto-escritura de los estudiantes es baja, lo que no permitió un mejor aprovechamiento de las mismas, limitando los niveles de aprendizaje en cuanto al análisis. En este parcial no se realizaron trabajos colaborativos. La habilidad para redactar y debatir dentro del aula en el espacio creado para tal situación fue baja, debido a que los estudiantes pese a las directrices bridadas no hicieron un correcto ejercicio. Las herramientas utilizadas no permiten el uso de la imaginación en los estudiantes.
Evaluación de aprendizaje	Recursos de evaluación. Evaluación continua o evaluación sumativa y final.	Alta	El estudiante al final de cada tema de clase debió realizar un test sobre el tema estudiado, cada uno de los cuales tuvo una equivalencia de dos puntos. 7 de ellos en el primer parcial y 8 en el segundo, los cuales fueron sumados a los foros donde participaron los estudiantes con sus puntos de vista en referencia al tema expuesto. Sin embargo, pese a estar programadas desde el

			inicio, algunos estudiantes no las rindieron y otros tuvieron serios problemas porque las mismas desaparecieron. Finalmente debieron dar un examen de medio ciclo y uno de fin de ciclo, herramientas utilizadas para medir los conocimientos adquiridos durante el curso. Esto también se transformó en un problema, debido a que las páginas se colapsaban y se iba el sistema, por lo cual algunos estudiantes no obtuvieron una calificación buena. En algunos casos los estudiantes que no alcanzaron el puntaje mínimo, rindieron una prueba de recuperación.
Proyectos de investigación	Pertinencia de estudio. Diseño Metodológico. Fundamentos Resultados Bibliografía	Bajo	Durante el semestre May – Sept. Se elaboró una matriz cuya intención fue la de facilitar el diseño de un proyecto de investigación; sin embargo los resultados no fueron los esperados debido a que no se pudo eliminar el copia y pega de los estudiantes. La mayoría de los proyectos eran una versión resumida de los existentes en el internet. La causa principal para esto, es la poca cultura lectora y las habilidades de escrituras no fortalecidas en los estudiantes.
Estructura del aula virtual	Organización Diseño Apoyo Canales de comunicación	Medio	En cuanto a la estructura del aula virtual, la misma es de fácil manejo, aunque no muy amigable. Tiene pocos colores para diferenciar los diferentes estados. Dentro de la misma existen 3 : Uno de anuncios, el cual es solo utilizado por los docentes; el siguiente un foro de esparcimiento expresarse sobre temas ajenos a las clases y el último que es un foro apoyo mutuo que puede ser utilizado por ambos participantes. El aula virtual permite la modificación de los contenidos sin embargo no promueva la creatividad.
Conectividad	Disponibilidad de servicio ilimitado	Bajo	Si bien es cierto que el servidor utilizado para las aulas virtuales no es compartido con otras actividades, también lo es que la conectividad con las diferentes aulas a menudo es lenta, difícil y en algún caso imposible, por cuanto no soporta gran cantidad de usuarios a la misma vez.

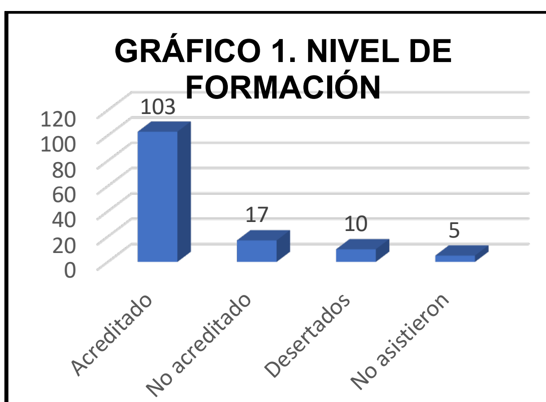
Fuente: Estructura y diseño didáctico de las aulas virtuales
Elaborado: Autora-investigadora

ANÁLISIS DE LOS REGISTROS DE CALIFICACIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL AULA 8 DE LOS PARALELOS AA Y AB

Cuadro 1: REGISTRO DE CALIFICACIONES

	Paralelo AA	frecuencia	Porcentaje
1	Acreditado	103	76,3
2	No acreditado	17	12,6
3	Desertados	10	7,4
4	No asistieron	5	3,7
		135	

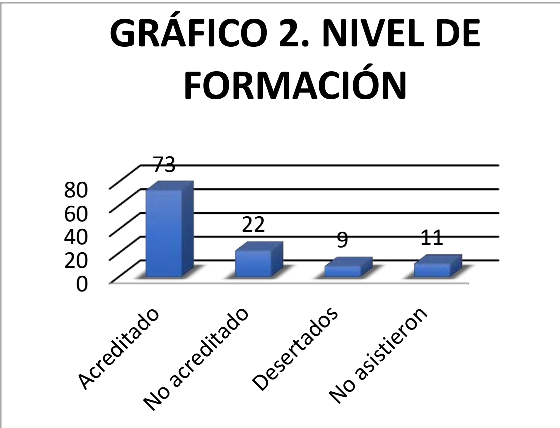
Fuente: Estudiantes del aula 8 modalidad virtual
Autor: Investigadora



Cuadro 1: REGISTRO DE CALIFICACIONES

	Paralelo AA	frecuencia	Porcentaje
1	Acreditado	73	63.5%
2	No acreditado	22	19.1%
3	Desertados	9	7.8%
4	No asistieron	11	9.6%
		115	

Fuente: Estudiantes del aula 8 modalidad virtual
Autor:



ANÁLISIS PORCENTUAL DE ACTAS DE CALIFICACIONES "AA" Y "AB"

No.	Alternativa	Frecuencia paralela AA	Frecuencia paralela AB	TOTAL	Porcentaje
1	Acreditado	103	73	176	70.4%
2	No acreditado	17	22	39	15.6%
3	Desertados	10	9	19	7.6%
4	No asistieron	5	11	16	6.4%
Total		135	115	250	100%

Fuente: Estudiantes del aula 8 modalidad virtual
Elaborado: Autora - investigadora.

CONECTANDO ARTE Y SOCIEDAD

Antonio Ortiz Martínez
antonio.ortiz1@um.es

María Jesús Rodríguez Entrena
entrena@um.es

Universidad de Murcia, España

Resumen

Numerosos autores hacen hincapié en la necesidad de adaptarse a los cambios que esta nueva sociedad plantea. Existe una metodología de enseñanza- aprendizaje que aporta numerosos beneficios a los que la trabajan. Se trata del Service- Learning o Aprendizaje- Servicio (ApS). El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. En la asignatura de Concepto, Pensamiento y Discurso del Arte del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia durante el curso académico 2015/2016 el alumnado realizó una serie de proyectos bajo la anteriormente citada metodología y es en este trabajo donde se exponen los mismos.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, Bellas Artes, sociedad.

1. INTRODUCCIÓN

Si queremos tratar de definir qué es el Aprendizaje Servicio debemos, en primer lugar, remontarnos a sus orígenes. Éstos, según Gortari (2005) los encontramos a finales del siglo XIX y principios del XX con la difusión del movimiento "extensión universitaria" el cual desde la educación superior promovía acciones sociales y/o con las corrientes educativas de principios del siglo XX de John Dewey, William James o Makarenko, entre otros (Tapia, 2001). Estos autores defendían, en resumen, el Aprendizaje basado en la experiencia y la reflexión sobre el propio proceso de Aprendizaje (Campo, 2008; Dewey, 1995; Dewey, 2004; Kraft, 1985).

También habría que tener en cuenta como origen del ApS el modelo constructivista que defendían autores como Ausubel, Piaget o Vigotsky (Gezuraga, 2014). Este modelo constructivista se asienta en la idea de construcción de conocimiento y no de reproducción del mismo. Así pues, en la educación bajo el modelo constructivista, las tareas son auténticas con una relevancia y utilidad en el mundo real (Requena, 2008).

Pero, realmente, ¿qué es el ApS? Hoy día podemos encontrar numerosas definiciones, de hecho, ya en 1990, Jane Kendall identificó en inglés más de 140 definiciones distintas de Service-Learning (Kendall, 1990). Según Sotelino (2014) todas las definiciones de ApS que podemos encontrar inciden en los mismos aspectos pero con pequeños matices entre unas y otras, por lo que se puede recoger aquellos aspectos que son comunes a todas ellas y que Gezuraga (2014) recoge:

1. El aprendizaje será sistematizado y se trabajarán contenidos de forma global como interdisciplinaria potenciando las competencias transversales.
2. El Servicio: Se partirá de problemas reales de la sociedad analizando y tratando de dar la mejor respuesta posible a éstos.
3. Proyecto: Al ser un proyecto educativo, planificado y evaluado debe tener una clara intención pedagógica para que el servicio sea eficaz y de calidad.
4. Participación activa.
5. Reflexión: La evaluación continua del proyecto debe llevarnos a reflexionar y analizar cada uno de los pasos que se van dando.

Tejada (2013) defiende que para que exista ApS, éste debe poseer cuatro características básicas:

- Aprendizaje académico.
- Orientación hacia la transformación social.
- Diálogo con la comunidad.
- Peso presencial del alumnado.

La Universidad de Stanford (Service-Learning 2000 Center, 1996) realizó un esquema sobre los conceptos que aúna el ApS para diferenciarlo de otras actividades y poder así diferenciarlo:



Figura1. Diferenciación del Aprendizaje Servicio.
Elaboración propia a partir de Service-learning 2000 Center, Stanford University, 1996

2. EL APS EN LA UNIVERSIDAD

En el continente americano el ApS tiene su auge en la década de los 90 en diversos niveles de enseñanza, pero no será hasta la década del 2000 cuando se extienda al ámbito universitario debido a la incipiente preocupación de las universidades por una educación más significativa e interesante para el alumnado (Martínez y otros 2013).

En relación al ApS y la universidad y sus funciones, podemos encontrar relaciones expresadas en la primera sección de la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre (BOE 24/12/2001) Universidades, modificada por la Ley 4 / 2007, del 12 de abril de 2007 (BOE 13/04/2007) (art. 2).

"Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida."

La metodología del ApS encaja perfectamente dentro de las propuestas de cambio que plantea el marco de educación superior (Campo, 2010) y su incursión en él no es algo nuevo. Ya entre 1980 y 1990 varias universidades norteamericanas incorporan el ApS en sus programas curriculares (Cohen y Milone- Nuzzo, 2001), de esta misma manera cabe destacar en América Latina Universidades como la de México, Costa Rica y Colombia por ser desde los inicios pioneras en el ApS (Cecchi, 2006).

"La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades,

principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados" (UNESCO, 1998).

Además de templo del saber, las Universidades deben adaptarse a las demandas del mercado (Tapia, 2008; Sotelino, 2014) favoreciendo un aprendizaje flexible (Fernández, 2006). Además, cada vez son más conscientes de que poseen una función social y por ende es su cometido preparar a profesionales para desenvolverse en un contexto social, tecnológico y cultural cada vez mas complejo. Para ello la responsabilidad social es clave y la Universidad debe promover la implicación en la comunidad y la formación en valores sin perder de vista que nos encontramos en la sociedad de la información y ante una nueva generación de alumnado que podrían denominarse "nativos digitales" (Martínez, 2008; Martí, Martínez, Martí y Marí, 2008; Martínez, Martínez, Alonso y Gezugara, 2013; Aparici, 2003; Bauman, 2007; Castells, 2001). La universidad debe abrirse a la sociedad y debe interactuar con ella para poder responder a los retos que ésta le plantea (Rodicio, 2010).

Según Sotelino (2014) las Universidades no han sabido y no saben gestionar la avalancha de demandas que se producen por parte de la sociedad en cuanto a la adquisición de valores, habilidades y actitudes. La sociedad de hoy día es cada vez más compleja y la enseñanza requiere una adaptación a ésta, pero lejos de haberse producido un cambio, éste llega excesivamente lento o directamente se sigue manteniendo el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional. Este cambio es necesario para formar a un alumnado que llegue a convertirse en ciudadanos reflexivos, críticos y capaces de pensar y reflexionar autónomamente (Ugarte y Naval, 2010). En este mismo sentido, Herranz (2012) señala que la Universidad española posee una comunicación social de nivel 1.0, esto significa que no aprovecha los recursos tecnológicos que hoy día se le presentan.

La Universidad española dentro del contexto del marco del EEES debe reforzar la formación de futuros ciudadanos y profesionales educados democráticamente mediante una ciudadanía crítica, solidaria y socialmente responsable (Marta y González, 2012 y Martínez, 2008).

La Universidad, desde su misión académica, debe abrir nuevas vías para atender las necesidades de la sociedad, a esto se le llama Responsabilidad Social Universitaria (Martí y otros, 2008). La responsabilidad social universitaria (RSU) es la "capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, respondiendo así ante la propia comunidad universitaria y ante el país donde está inserta" (De Ferrari, 2006; Domínguez, 2009; Jiménez de la Jara, 2008, p. 144). Sin embargo Gaete (2011) expone que, habiendo realizado un barrido por las web de las universidades españolas, había percibido una baja presencia de reseñas que estuvieran directamente ligadas a la responsabilidad social. Zulueta y Reutter (2006) apuntan que el ApS contribuye a practicar la RSU de una manera poco común al realizarlo desde la docencia.

Es importante señalar la Ley estatal del Voluntariado (Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado), por la cual las Universidades españolas incorporan programas para que su alumnado pudiera participar en proyectos sociales de su entorno (Sotelino, 2014).

Actualmente existen proyectos de ApS que están siendo llevados a cabo dentro del ámbito universitario. Así pues, la Universidad del País Vasco ha desarrollado un modelo educativo que está centrado en el alumno llamado IKD (Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa, términos que en euskera significan Aprendizaje Cooperativo y Dinámico). Se han

llevado a cabo en el Grado en educación social y en el Grado en pedagogía y los resultados han sido muy positivos (Martínez y otros, 2013).

3. EL APS EN BELLAS ARTES

En España encontramos un sitio web llamado Red Universitaria Española De Aprendizaje-Servicio (ApS-U). En este sitio es una iniciativa de un grupo de profesores universitarios que incorporan la perspectiva del Aprendizaje-Servicio en su Docencia e Investigación. Pretende ser un espacio virtual que permita a profesionales del ámbito universitario (y no universitario) intercambiar información, experiencias y/o recursos en Aprendizaje-Servicio (ApS-U). Lo curioso es que no hay ningún docente de Bellas Artes de ninguna universidad española y más destacable es aún el hecho de que no hay de ninguna facultad de la Universidad de Murcia involucrada en ningún proyecto de ApS. Por lo que este proyecto dentro de la facultad de Bellas Artes de Murcia se convierte en una herramienta novedosa y útil por varios motivos.

Según Connors y Seifer (1997) el ApS además de mejorar la autoestima y el liderazgo, se fortalece el sentido de iniciativa, de habilidades comunicacionales y, lo más importante para nosotros, la creatividad.

Ya en el ámbito más cercano, el documento del Título de Grado de Bellas Artes de la Universidad de Murcia expone textualmente que el plan de estudios vigente no es el más idóneo para las enseñanzas artísticas y que es necesario un replanteamiento en profundidad de su estructura y aplicación (Título de Grado de Bellas Artes, 2009:8).

Tal y como se desprende de lo anteriormente expuesto el ApS es un medio idóneo para ser llevado a cabo dentro del Grado de Bellas Artes, por ello se plantea realizar proyectos de este ámbito dentro de una asignatura llamada "Concepto, pensamiento y discursos del arte".

4. LA ASIGNATURA DE CONCEPTO, PENSAMIENTO Y DISCURSO DEL ARTE Y EL APS

La asignatura de *concepto, pensamiento y discurso* del arte se trata de una asignatura que no podría encajar en otro curso más que en el último del Grado ya que se requieren unos conocimientos y una madurez artística y personal del alumnado que difícilmente pudiera tener adquirida antes de este curso. Además si analizamos las competencias a alcanzar por parte del alumnado veremos que muchas de éstas son competencias con un carácter "compilador de saberes" que tratan de reunir aquellos saberes y habilidades que han de haberse asimilado durante la formación en el Grado. Por otro lado, tal y como se observa en los objetivos de la asignatura, el hecho de ser una asignatura con un carácter "tan abierto" hace que los proyectos puedan ser extrapolados a diferentes áreas, materias, campos, etc., lo que promueve la interdisciplinariedad de la asignatura. Esto, a su vez, hace que encontremos ciertas competencias de carácter social que sirven de justificación, entre otros puntos, en el hecho de haber escogido esta asignatura para llevar a cabo el proyecto de ApS en lugar de en otra/s.

Además, la asignatura cumple con diferentes requisitos idóneos para la realización de un proyecto de ApS:

- El carácter procesual y proyectual de la asignatura. La asignatura tiene un desarrollo paulatino introspectivo que concluye con la realización de un proyecto final personal. El hecho de ser una asignatura que no sólo busca la adquisición de conceptos sino el ser un facilitador a la hora de la exploración personal como artista hace que tanto la asignatura en sí como su proceso sea diferente a otras asignaturas. Esto hace que un proyecto de ApS se integre perfectamente con el transcurso de la asignatura, por un lado tras la exploración interior, el alumnado puede empatizar con el contexto social y desentrañar así qué preocupaciones le influyen del exterior para transformarlo y por otro, el propio carácter proyectual de la asignatura invita a la realización de ApS.
- El curso en el que se desarrolla. Como se ha dicho anteriormente, la asignatura se desarrolla en el último curso del grado, además del nivel de conocimiento y de adquisición de competencias que el alumnado tiene ya en este punto es importante remarcar la cercanía con el Trabajo fin de Grado (TFG). Muchos alumnos, durante esta asignatura exploran, investigan, desarrollan ideas, etc., que luego pueden ser llevadas a cabo en el TFG. Sin embargo, algunos alumnos llegan a los momentos previos a la presentación y defensa del TFG sin ideas. El hecho de realizar un proyecto de ApS durante este asignatura puede favorecer que se cree un buen caldo de cultivo para futuros TFGs.
- Las horas de trabajo autónomo vs las horas presenciales. Esta asignatura destaca por las horas de trabajo autónomo con las que cuenta. Mientas que las horas presenciales son 60, las de trabajo autónomo ascienden a 90. Esto hace que el alumnado tenga tiempo para poder realizar proyectos en el exterior, establecer contacto con otras instituciones, otros profesionales, materias, etc., y de este modo resulta un tiempo fuera del aula valiosísimo para poder realizar un proyecto de ApS.
- El tipo de evaluación. Mientras que otras asignaturas son evaluadas de una manera subjetiva y/o únicamente a través del alcance o no de conocimientos y competencias particulares, *Concepto, pensamiento y discurso del arte*, tal y como hemos visto anteriormente se caracteriza por un sistema de evaluación continua a través del seguimiento de trabajo presencial y no presencial, de la exposición de proyectos y resultados del proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias y conocimientos de manera global. Este sistema de evaluación encaja perfectamente con el sistema de evaluación de un proyecto de ApS.

Para llevar a cabo los proyectos, contamos con algunas recomendaciones que Amundarain (2014) recoge para comunicar la labor realizada en proyectos de ApS:

- Dejar que los y las estudiantes cuenten sus propias vivencias.
- Hacer una adecuada descripción visual de los proyectos (sencilla, comprensible por un amplio público…).
- Describir qué es el aprendizaje-servicio en una frase corta.
- Presentar la experiencia haciendo hincapié en la relevancia que ha tenido en los intereses y preocupaciones de la comunidad.
- Presentar evidencias de que el Aprendizaje-Servicio funciona, en claves de objetivos de Aprendizaje y objetivos de Servicio

El proyecto se sustenta sobre los tres pilares metodológicos del ApS según el modelo Howards (2001);

- Aprendizaje significativo: debido a que el alumnado pone en práctica durante la experiencia conocimientos específicos de su titulación.
- Servicio de calidad: ya que se responde a demandas reales de las instituciones y tiene un impacto real y cuantificable.

- Aprendizaje social y cívico: porque el alumnado actúa de manera más activa y cívica en la sociedad tras adquirir formación en valores .

5. CONCLUSIONES

Tal y como se desprende de la anterior revisión bibliográfica el grado en Bellas Artes, y más concretamente la asignatura de "concepto, pensamiento y discurso del arte", es un nexo de unión idóneo para que futuros artistas tomen conciencia y contacto para por la sociedad que les rodea. En la actualidad este tipo de prácticas están siendo llevadas a cabo y se cree firmemente que la mejora en ciertas competencias del alumnado se hará latente una vez concluidos los proyectos de ApS y serán presentados en futuros trabajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparici, R. (2003). Comunicación educativa en la sociedad de la información. Madrid: UNED.
Baumann, Z. (2007). Vida de consumo. *Buenos Aires: FCE.*
Campo, L. (2008). El Aprendizaje Servicio en la Universidad como propuesta Pedagógica. En M. Martínez (Ed.), Aprendizaje y Responsabilidad Social de las universidades (pp. 32-60). Barcelona: Octaedro.
Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades*, 81. (Enlace web: http://edicionesmagina.com/pdf/110173Aprendizaje.pdf#page=79 - Consultado en fecha 01-03-2016).
Castells, M. (2001). La era de la información. Vol. 1. La sociedad red. Madrid: Alianza.
Cecchi, N. H. (2006). Aprendizaje servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana. *Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio, 4.* (Enlace web: http://www.ucv.ve/uploads/media/AS_en_ES_Nestor_Horacio_Cecchi.pdf - Consultado en fecha 01-03-2016).
Cohen, S. S., y Milone-Nuzzo, P. (2001). Advancing health policy in nursing education through service learning. *Advances in Nursing Science*, *23*(3), 28-40. (Enlace web: http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=&AN=00012272-200103000-00004&PDF=y - Consultado en fecha 01-03-2016).
Connors, K. y Seifer, S. (1997). Service-learning in health professions education: what is service-learning, and why now? In: Community-Campus Partnerships for Health. A Guide for Developing Community-Responsive Models in Health Professions Education . San Francisco: University of California-San Francisco Center for Health Professions: 11 27.
De Ferrari, J. M. (2006). Responsabilidad Social Universitaria. Una manera de ser Universidad. Teoría y práctica de la experiencia chilena. Santiago de Chile- Editado por Proyecto Universidad: Construye País
Dewey, J. (1995). Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata.
Dewey. J. (2004). Experiencia y Educación. Madrid: Biblioteca Nueva.
Domínguez, M.J. (2009). Responsabilidad social universitaria. Humanismo y Trabajo Social, 8, 37-67. (Enlace web: http://hdl.handle.net/10612/1498 - Consultado en fecha 01-03-2016).
Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Education siglo XXI, 24.* pp. 35-56. (Enlace web:

http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Gaete, R. (2011). La Responsabilidad Social Universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. Revista de educación, 355, pp. 109-133. (Enlace web: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf - Consultada en fecha 29-02-2016).

Gezuraga Amundarain, Monike. (2014). El aprendizaje-servicio (AS) en la Universidad del Pais Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia). (Enlace web: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mgezuraga/Gezuraga_Amundarain_Monike_Tesis.pdf - Consultada en fecha 29-02-2016).

Gortari Pedroza, A. de (2004), El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos. *Actas del séptimo Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, República Argentina, 2004. 111-113. (Enlace web: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/94404/EL001174.pdf?sequence=1 - Consultada en fecha 29-02-2016).

Herranz, J.M. (2012). Gestión 2.0 de la reputación de universidades. En M. De la Cuesta y D. Sánchez, Responsabilidad social universitaria 2.0 (pp. 69-100). A Coruña: Netbiblo.

Howards, Jeffrey (ed., 2001): *Service Learning course design. Workbook.* Michigan, Edward Ginsberg Center for Community Service, The University of Michigan. (Enlace web: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457774.pdf - Consultada en fecha 29-02-2016)-

Jiménez de la Jara, M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: Una experiencia concreta. Educación Superior y Sociedad / Nueva época, pp. 143-160. (Enlace web: http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/download/43/31 - Consultada en fecha 29-02-2016).

Kraft, R. (1985). The theory of experiential education. Colorado: Association for experiential education.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241 a 1260.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400 a 49425.

Marta Lazo, Carmen, y González Aldea, Patricia (2012). El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. Estudios sobre el mensaje periodístico pp. 577-588 . (Enlace web: http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/download/40937/39187 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Martí Noguera, Juan José; Martínez Salvá, Francisco; Martí Villar, Manuel y Marí Mollá, Ricard (2008). "Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas". Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana, 1-13. (Enlace web: https://polis.revues.org/pdf/4161 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Martín, X., Rubio, L., Batlle, R., y Puig, J.M. (2010). ¿Qué es Aprendizaje Servicio?. En X. Martín y L. Rubio, Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de Aprendizaje Servicio (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.

Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso Sáez, I., y Gezuraga Amundarain M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 99-118. (Enlace web:

https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/download/2027/2134 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso Sáez, I., y Gezuraga Amundarain M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 99-118. (Enlace web: https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/download/2027/2134 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 11-26. (Enlace web: http://www.octaedro.cat/pdf/110173.pdf#page=10 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 11-26. (Enlace web: http://www.octaedro.cat/pdf/110173.pdf#page=10 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Requena, S. R. H. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 5, nº 2. 26-35. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2799725.pdf - Consultado en fecha 29-02-2016).

Rodicio García, M.L. (2010) La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa: la percepción de los estudiantes. Enseñanza &Teaching, 28, 2-2010, 23-43. (Enlace web: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/viewFile/7886/8358 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Service-Learning 2000 Center, Service learning Quadrants, Palo Alto, California, 1996.

Sotelino Losada, Alejandro. (2014). Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo. Tesis doctoral, Universidade De Santiago de Compostela. (Enlace web: http://hdl.handle.net/10347/10842 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Sotelino Losada, Alejandro. (2014). Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo. Tesis doctoral, Universidade De Santiago de Compostela. (Enlace web: http://hdl.handle.net/10347/10842 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 27-56. (Enlace web: http://www.octaedro.com/pdf/110173Aprendizaje.pdf#page=25 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Tapia, Mª N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 27-56. (Enlace web: http://www.octaedro.com/pdf/110173Aprendizaje.pdf#page=25 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Tejada, J. (2013) La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 25:3, 285-294, DOI: 10.1174/113564013807749669.

Título del Grado en Bellas Artes (2009). Universidad de Murcia.) Enlace web: https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=0bb3d047-85d0-4d9e-a44a-5b93c53370e3&groupId=625983 - Consultado en fecha 13-08-2016).

Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]. (Enlace web:

http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/251/412 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Unesco. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior: la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. (Enlace web: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf - Consultado en fecha 29-02-2016).

Zulueta, S. y Reutter, F. (2006). Proyecto aprendizaje servicio UC. En Proyecto Universidad construye país Responsabilidad Social Universitaria, una manera de ser universidad, Teoría y práctica en la experiencia chilena. *Santiago de Chile*, *Proyecto Universidad Construye País.* 225-234. (Enlace web: http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/memoria/UCP%202006.pdf - Consultado en fecha 29-02-2016)-

EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD. DISEÑO DE MATERIAL EDUCATIVO. GUIA PARA NIÑOS DE 8 A 11 AÑOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Yessica Sánchez Hernández
ysancher@ugr.es

Emilio Crisol Moya
ecrisol@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

Las personas con discapacidad auditiva presentan un gran inconveniente para poder enfrentar cualquier lectura y esto es aún más agravante cuando tienen que leer conceptos tan abstractos como los cubiertos por la sexualidad. Para eliminar estas barreras, se debe desarrollar y diseñar una guía de educación sexual para que este grupo pueda tener acceso a un material accesible.

Palabras clave

Discapacidad auditiva, educación sexual, adolescentes, niños.

1. INTRODUCCIÓN

Etimológicamente "educar" significa sacar a la luz. Según la Real Academia Española, podríamos argumentar que se trata de "un acto de relación dinámica, de encuentro entre dos personas con grandes diferencias de edad y de saber, donde el que enseña asume la responsabilidad de ayudar a crecer a quienes le reconocen la autoridad para hacerlo y aceptan seguir sus directrices y consejos" (Alonso, 2007: 37). De tal forma que, cuando hablamos de educación, nos referimos a todos los recursos y herramientas (valores, normas, recursos, conocimientos, habilidades, competencias, etc.) que la niña o el niño necesitaran para preparase, adaptarse, desenvolverse en su ecosistema de manera óptima.

El principal motivo para de la realización de esta guía de educación sexual, ha sido por el gran inconveniente que presentan personas con discapacidad auditiva para poder hacer frente a conceptos tan abstractos como los que abarca la sexualidad, ya que tenemos que tener presente la dificultad que presentan estas personas para poder hacer frente a cualquier lectura. Tal ycomo afirma Villalba (2010: 35), "las personas sordas resultan menos eficaces cuando se exige un alto nivel de procesamiento de la información, cuando la tarea consiste en descubrir conceptos o relaciones, manejo de material no significativo, y cuando se requiere mayor abstracción y formalización". Concretamente nos hemos centrado en niños de 8 a 11 años con el objetivo de poder acercarles este complejo mundo de la sexualidad para ellos, a sus capacidades lingüísticas.

Esta propuesta piloto de guía está elaborada con todas las adaptaciones que una persona con discapacidad auditiva pueda necesitar, adaptaciones en su vocabulario, videos en Lengua de Signos, y muchas imágenes que ayudan a aclarar el concepto en sí mismo, con el objetivo de que puedan disfrutar de una lectura lo más cercana posible a sus posibilidades lectoras, detallando en todo momento cada una de las palabras que para ellos pueda ser imposible de descifrar su significado.

Ahora bien, como remarcan Lameiras y Carrera (2009), la educación sexual no debe confundirse con la información sexual, que es necesaria pero no suficiente, ya que para ellas, es necesaria una organización de los contenidos y un trabajo sistemático de los mismos, para que los individuos que aprenden los estructuren y los interioricen. Villalba (2009) afirma que en el estudio del desarrollo del lenguaje en el niño sordo suele abordarse tomando como modelo el proceso del niño oyente, cuando no debe ser así, ya que el niño oyente adquiere la lengua oral a través de la interacción con otros hablantes, mientras que el niño sordo necesitara una intervención sistemática y planificada aprendiendo de forma artificial, con lentitud y esfuerzo. Por todo ello a la hora de elaborarse esta guía educativa se ha atendido a varias consideraciones.

Debernos recordar que vivimos en una sociedad donde se tiene un gran desconocimiento de los hándicaps que conlleva la deficiencia auditiva. Tal y como comenta Muro y Jiménez (2006), aún se posee gran desconocimiento sobre las limitaciones que las personas con discapacidad auditiva se enfrentan día a día para poder ser partícipe del mundo oyente que les rodea. A nuestro parecer, uno de los grandes inconvenientes que presentan es la dificultad a la que se enfrentan cuando tienen que hacer frente al significado de un texto, como puede ser una noticia de periódico, y mucho más y en línea con nuestro trabajo, cuando quieren informarse sobre algún tema en lo que respecta a la educación sexual.

Por lo tanto, el niño sordo mostrara retraso. Su vocabulario crecerá lentamente, encontrando dificultades para captar el significado de las palabras que conlleva cierto nivel de abstracción, costándole trabajo generalizar los conceptos, emplear genéricos y aprender

las palabras gramaticales. Es por ello, que las personas con discapacidad auditiva presentan numerosas barreras comunicativas que aún todavía en el siglo XXI aún no se han resulto.

Tenemos una concepción equivoca de que son personas que con un simple audífono pueden solucionar sus dificultades de comunicación, cuando no debería ser así, ya que deberíamos tener constancia de los grados de pérdida auditiva, dado que las personas que presentan una sordera profunda este tipos de aparatos nos les ayuda nada, por lo tanto esta personas se encuentran aisladas de la información que nos rodea día a día, es decir, aisladas de la sociedad. Situación que dirige a esta población a crearse un mundo diferente, un mundo en el que ellos crean sus propias concepciones, sus propias "verdades", construyéndose así, un mundo paralelo al que los oyentes vivimos.

Centrándonos más en la temática de este trabajo, la sexualidad, y partiendo que se trata de un término bastante amplio, ya que ve al sujeto en su totalidad, involucrando sentimientos, cogniciones, así como el comportamiento del individuo, no sólo como ser sexual sino, además, como varón o mujer con experiencias y aprendizajes, donde aspectos orgánicos, psíquicos y socioculturales condicionan su vida, razón por la que se considera una dimensión de la personalidad que debe estar presente en la conducta humana de cualquier persona independientemente de su discapacidad. Esto que es necesario en todos los menores, lo es aún más en quienes tiene limitaciones para manejarse en la vida, suelen disponer de menos experiencias sociales con sus iguales y son, con frecuencia, sobreprotegidos por los padres. En la actualidad, a nivel nacional son pocos por no decir ninguno, los materiales, servicios y atención médica especializada en temática sexual.

Vivimos en una sociedad en la que existe una falta de información sobre que es la discapacidad auditiva, ya que al ser algo que "no se ve" no lo vemos como un problema, pero realmente existe el problema, ya que sin comunicación no hay información. Desde nuestro parecer, el oído es un sentido que no podemos detener, que nos acompaña desde que nacemos hasta que morimos, y el cual no cesa su actuación incluso hasta cuando estamos durmiendo, tratándose de un fenómeno que sólo los da la audición. La Organización Mundial de la Salud (O.M.S) define a los discapacitados auditivos como aquellas personas cuya agudeza auditiva les impide aprender su propia lengua, seguir con aprovechamiento la enseñanza primaria, y participar en actividades normales para su edad, como consecuencia de las dificultades que encuentra para la elaboración de su lenguaje y su pensamiento.

Las personas con discapacidad auditiva tienen un pensamiento verbal más escaso, por eso, la mayoría de las veces que leen información procedente de un texto, o cualquier guía educativa para obtener determinados conocimientos, se encuentran con serias dificultades para hacer frente a la comprensión lectora, convirtiéndose para estos en algo bastante costoso, por no decir imposible, es lo que se llama problemas de asociación entre significante y significado, es decir, dificultad o imposibilidad para relacionar el nombre de algo con el objeto.

Debido a ello, la mayoría de conceptos mentales que tienen y la información que saben o ellos mismos se crean suele ser información errónea o falsa. Por lo tanto, las estructuras sintácticas que presenta un niño sordo son frecuentemente incorrectas, la capacidad que tienen para tratar estructuras complejas es 10 limitada incluso a los 18 años, lo cual contrasta con los resultados obtenido por los oyentes, los cuales dominan a los 8 años.

Dentro del desarrollo humano, el aprendizaje es un factor importante, ya que es un proceso por el cual se adquiere información, hábitos y capacidades nuevas. Como es sabido, el aprendizaje se da des los primeros días de vida, pero a diferencia del adulto, el niño tiene limitaciones en relación con su aprendizaje, o mejor dicho en su actividad cognitiva debido a

que no se encuentra maduro biológicamente. De alguna manera, los niños cuentan con una escasa capacidad de almacenamiento de información, lo que hace que se refleje más en los que poseen alguna deficiencia auditiva, ya que éstos tiene problemas para relacionar informaciones complejas entre sí. La presencia de la discapacidad auditiva altera la organización de lo que el niño tiene a su alrededor, debido a que la audición estructura el tiempo, mientras que el espacio se estructura por vía visual. Esto hace que el comportamiento del niño "sordo" se modifique al igual que sus reacciones frente a circunstancias específicas.

Algunas personas pueden creer que no hace falta hablar de sexualidad en la etapa infantil, que todavía es pronto o que ya lo aprenderán cuando sean mayores. A veces se plantean preguntas del tipo "¿y si empieza a interesarse por mi culpa?", "¿puede que sea precoz por empezar a contarle cosas?", "¿y si se vuelve un obseso u obsesa del sexo?". Lo único que puede suceder por hablar antes de tiempo de todos estos temas es que se aburran o que no nos presten atención a lo que les estamos contando. Aunque poco riesgo parece si lo que conseguimos es que aprendan que de estos temas se puede hablar y preguntar. Todos los seres humanos desde que nacemos hasta que morimos tenemos sexualidad. Por lo tanto, está presente en todas las etapas de nuestras vidas.

Pero hay que dejar claro que en cada etapa las expresiones o conductas van variando y, sobre todo, cambian los significados que le ponemos a las cosas que sentimos, deseamos o hacemos. No es lo mismo que una niña de 4 años se toque los genitales, a que lo haga una adolescente o una mujer de 40. En cada etapa el significado es distinto, y el momento en que se vive también. Si queremos que los hijos tengan un buen desarrollo, deberemos contemplar todos los aspectos que influyen, para que ese desarrollo sea lo más completo posible, de tal manera que cuando lleguen a la etapa adulta estén capacitados para vivir felizmente. Por eso, no podemos ignorar el hecho de que todas las personas, sin distinción de edad, somos seres sexuados y que, por supuesto, la sexualidad también existe en la infancia.

La educación sexual juega un papel fundamental en el desarrollo integral de hijos e hijas.Además, la sexualidad está en todas partes. Basta con que nos fijemos en el bombardeo de información y mensajes al que estamos expuestos a través de los medios de comunicación, como revistas, series de televisión, publicidad, dibujos animados, etc.

Se trata de ir preparándoles el camino desde que son pequeños. De aprender a hablar de las cosas que les preocupan, de que aprendan a conocer su cuerpo y sus emociones, de aclarar dudas y despejar temores. Es más, si pretendemos que nos hablen de estos temas cuando sean adolescentes lo lógico es comenzar desde el principio, desde el primer año de vida. Difícilmente va a surgir la confianza en la adolescencia si nunca se creó la misma a otras edades. Además, el hecho de que no pregunten no significa que el tema no les interese o que no sientan curiosidad. Hay muchas otras cosas de las que tampoco preguntan y sin embargo sí que les hablamos.

Se ha optado por comenzar a esta edad, no porque se considere la etapa ideal en la que el niño pueda comenzar a tener una educación sexual, sino porque, consideramos que es cuando el niño está empezando a tener cierta curiosidad por el entorno que le rodea, así como por buscar la explicación de por qué ocurren determinadas cosas en nuestros cuerpos, comportamientos, el por qué existen diferencias entre el sexo de las niñas y niños, que es lo que produce que el cuerpo cambie, etc. De este modo, el propósito es permitir que los niños no crezcan en un mundo carente de información, que habitualmente es adquirida que luego se adquirido a través de conocidos o medios de comunicación.

Los contenidos a trabajar en esta guía son:

- ¿Qué es la pubertad?
- Conocer su cuerpo y las partes que integran el mismo
- ¿Cuáles son mis órganos del cuerpo?
- ¿Cómo son mis órganos sexuales?
- La higiene.
- ¿De dónde vienen los niños?
- ¿Qué aprendemos los primeros años?

2. CONCLUSIONES

Es escasa la información que tienen las personas con discapacidad auditiva acerca de la sexualidad, una sexualidad llena de falsas creencias, mitos y dudas que no tienen respuestas, privándoles de poder disfrutar del derecho a una educación sexual cargada de conceptos, aclaraciones, con el fin de tener una sexualidad placentera y evitar enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados , creados la mayoría de las veces por unos malos hábitos en su práctica diaria, conmovido por el desconocimiento, Tal desinformación no es más que otra barrera para ser más vulnerables ante temas como los abusos, engaños, o simplemente situaciones en su día a día que no saben cómo afrontar. Por todo ello, es importante la creación de una guía que sea capaz de recoger toda la información que se cree relevante para su aprendizaje y disfrute de la misma, si no que esos conceptos sean llevados a la lengua de signos siendo de obligatoriedad que estas personas puedan acercarse a esta con su lenguaje natural que no es más que la Lengua de Signos. Sé que no es fácil, y más en los tiempos que corren, poder llegar a una igualdad en la educación, pero creo que con esfuerzo y paciencia se están dando pasos hacia adelante y que en algún momento no muy lejano, estas personas que luchamos por conseguir en algunos temas la igualdad, veamos su merecido fruto.

3. PROPUESTAS FUTURAS

Una de las primeras acciones será mejorar el presente material incluyéndole adaptación a la Lengua de Signos y subtítulo a todos y cada uno de los contenidos, con el objetivo de poder llevarlo en su totalidad a la práctica, A raíz de mi experiencia con este colectivo, he podido comprobar la multitud de falta de información, no sólo en el ámbito sexual, sino en otros ámbitos como es el caso del uso de internet y las nuevas tecnologías. Las personas con discapacidad auditiva, al tener tantas barreras comunicativas abusan en su mayoría de las nuevas tecnologías, llegando incluso a tales extremos, que se hacen "adictas" a ellas, como es el caso del actual "whatsapp", ya que a través de estas, pasan de un mundo comunicativo "aislado" donde se encuentran marginados, a un mundo accesible. Para ello, otra de las acciones futuras, será la creación de una nueva guía educativa, con el fin de poder ofrecer una mayor información sobre ello. Y todo ello, con un objetivo claro, que es la continuación de este proyecto de creación de material educativa adaptado a deficientes auditivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, T. (2007). *La sexualidad y la discapacidad física. Alcalá de Guadaira.* Madrid: Educforme.

Lameiras, M. y Carrera, M.V. (2009). *Educación Sexual: De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.

Muro, L. y Jiménez, M. (2006)). *La ciudadanía con necesidades educativas especiales: Seres humanos que conquistan derechos.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Villalba, A. (2010). *Implicaciones de la sordera. Repercusiones en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social.* Madrid: Fiapas.

EL ARTE DE CORREGIR: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A DOCENTES SOBRE ESTRATEGIAS EFECTIVAS DE *FEEDBACK*

María Dolores Pistón Rodríguez
lola.pis@live.com

Colegio "Ciudad de los Niños", Granada, España

Susana Rams Sánchez
susanarams@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

Se presenta un trabajo documental y empírico en torno al *feedback* educativo y sus posibles efectos en alumnado de Educación Primaria. Se incluye un trabajo de campo acerca de las estrategias llevadas a cabo por los docentes del colegio Ciudad de los Niños de Granada. Se comentan, comparan y analizan en profundidad las ocho entrevistas realizadas. Las principales conclusiones son que el *feedback* se ofrece de manera no planificada y que existe una motivación emocional en el alumnado por obtenerlo.

Palabras clave

Retroalimentación educativa, educación primaria, entrevista, estrategias educativas, evaluación.

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Marina (2012) todos los docentes deberían saber y explicar en las aulas que se pueden esculpir nuestros cerebros, y que la educación, la experiencia y el entrenamiento convierten cada cerebro en obra única. Recibir esta información anima a los alumnos y los lleva a interpretar el estudio y el aprendizaje de manera distinta y a los docentes a no caer en el error de poner etiquetas. Sousa (2014) establece que si el alumnado y el cuerpo de maestros conocen cómo funciona y aprende su cerebro, podrán sacarle mayor partido. Para Howard-Jones (2010) la falta de consenso en estas ideas hace que las creencias que cada maestro tiene acerca del aprendizaje desempeñen un papel crítico en su práctica educativa.

Según Cardona (1994), la evaluación debe cumplir varios propósitos, como ser diagnóstica, de control, reguladora del aprendizaje, previsora y retroalimentadora, función esta última que según el autor consiste en reconducir los distintos elementos del modelo didáctico, siendo por tanto también una labor orientadora del proceso de enseñanza.

Es común constatar durante el período de prácticas docentes en las aulas de Educación Primaria, en adelante E.P., que la comunicación maestro-alumno tiene lugar preferentemente, cuando no únicamente, en el momento que éste último comete errores, lo cual puede afectar sobre cuestiones capitales en la dinámica diaria, como son la autoestima y la motivación. Es por ello importante tratar de saber más sobre el *feedback* y cómo se puede implementar en las aulas para mejorar el aprendizaje, desde una perspectiva neurocientífica y en base a los conocimientos que existen sobre el funcionamiento del cerebro para optimizar la enseñanza.

A través del *feedback* recibimos información sobre algo que hemos hecho, dicho, o simplemente "somos". Como establece Boud (2015), usado de forma correcta, tanto por parte del que lo da como por parte del que lo recibe, se convierte en una potente herramienta de desarrollo personal. Sin embargo, y desafortunadamente, muchos maestros confunden el *feedback* con la crítica destructiva o, en el contexto de la E.P., con la evaluación dada en cada trimestre, tal como comenta Hattie (2009). También ocurre que por procesos del ego y razones personales de quien lo recibe, suele tomarse como un ataque directo a su persona o a sus ideas, por lo que no ayuda a mejorar. Es por ello la importancia de profundizar en el tema e intentar darle la relevancia que merece en entornos docentes.

Recientemente ha despertado gran interés el papel de las emociones en el aprendizaje. Prueba de ello es la película "Inside Out" (2015) de Pixar, dirigida por **Peter Docter (1968-),** donde el psicólogo americano **Paul Ekman (1934-)** asesora sobre el planteamiento del funcionamiento del cerebro y cómo las emociones básicas universales (Ekman, 1999) guían nuestras vidas desde su centro de control dentro de la cabeza, ayudando y dirigiendo los comportamientos del día a día. Según Howard-Jones (2010) aún falta mucho para que la neurociencia arroje luz sobre este tema.

Muestra también de la importancia de las emociones la tenemos en la serie de Star Trek (1966-1969), creada por Gene Roddenberry (1921-1991). El personaje del Capitán Spok, muy inteligente pero casi carente de emociones, sólo puede existir en la ciencia ficción, ya que de ser real, la selección natural lo habría eliminado mucho antes de llegar a las naves espaciales. Ningún ser humano puede vivir sin emociones, pues no detectaríamos el peligro, estaríamos vacíos de amor y de ilusiones, no sentiríamos motivación por nada ni admiración por nadie, no aprenderíamos o el aprendizaje sería demasiado complicado al desaparecer la curiosidad y el deseo de buscar respuestas y explorar lo desconocido. Son tan poderosas que,

si no aprendemos a convertirlas en nuestras aliadas, pueden ser nuestro peor enemigo, según explica Ibarrola (2013).

2. OBJETIVOS

Este trabajo plantea tres objetivos principales: por un lado, diseñar un cuestionario destinado a docentes de E.P. sobre conocimientos y experiencias relacionadas con *feedback* y evaluación; por otro, recoger información sobre estas prácticas en un centro concreto; y, finalmente, analizar si se están llevando a cabo de un modo consciente y planificado.

3. METODOLOGÍA

El centro seleccionado es el colegio "Ciudad de los Niños", en Granada. Se ha considerado su idoneidad debido al hecho de que se trata de una escuela hogar donde acuden en su mayoría hijos de familias desfavorecidas, lo que hace que sea un centro de difícil desempeño y donde el *feedback* educativo se hace más necesario.

Se ha realizado un cuestionario (ver Tabla 1) que cuenta con diez preguntas abiertas donde se da al docente la oportunidad de explicar la metodología evaluativa en sus aulas. Las entrevistas tuvieron lugar en el mes de abril de 2016, han sido grabadas en audio y transcritas posteriormente para su análisis, para lo cual se contó con la autorización escrita por parte del equipo directivo. En ella figura una cláusula que asegura el tratamiento anónimo de la identidad de los participantes, e indica que sólo será usado en el contexto del presente estudio.

Con la muestra tomada en dicho centro, denominada M1 a M8, se han realizado ocho entrevistas, de las cuales seis han sido seleccionadas para realizar la comparativa posterior. Las dos restantes (M7 y M8) han sido omitidas por la similitud de las respuestas obtenidas. Se han utilizado para realizar la comparativa mitad de maestros de sexo femenino (M4, M5 y M6) y mitad de masculino (M1, M2 y M3).

Las preguntas han sido elaboradas después de una reflexión profunda sobre los siguientes trabajos relacionados con el *feedback* educativo: Boud & Molloy (2015), Cahill (1996), Cardona (1994), Chalvin (2015), Damasio (1994), Ende, Pomerantz & Erickson (1995), Falchikov & Boud (2007), Gigerenzer (2007), Glasser (1998), Hattie (2009), Hattie & Timperley (2007), Howard-Jones (2010), Jessell (1998), Ledesma, Alcaide, Cascajedo, de Las Heras, Gutiérrez & Monzón (2010), Maslow (1991), Monereo (1990), Nieto (2011), Ortiz (2011), Sprenger (2005), Tokuhama-Espinosa (2014), Tunstall & Gipps (1996), Vroom (1964) y Weiner (1986). De forma general, la intención de las mismas ha sido identificar los instrumentos y las estrategias de evaluación, así como conocer y contrastar la opinión y práctica de los docentes muestra de estudio, sobre los procesos de evaluación y *feedback* educativo.

De forma agrupada, los aspectos tratados en la entrevista están divididos en diez grupos. El primero de ellos nos da información de la persona encuestada, el segundo nos da información sobre las herramientas de evaluación, los tres siguientes de la comunicación docente-alumnado, otro de las formas de corregir los comportamientos, de los mecanismos de mejora, de la relación académica existente con otros docentes del centro, acerca del objetivo de la evaluación, de la percepción de los alumnos del error y de la motivación.

Tabla 1. Cuestionario diseñado para la realización de las entrevistas.

CUESTIONARIO PARA LA ENTREVISTA
1. ¿Cuántos años de docencia tiene acumulados? ¿A qué niveles educativosha impartido? ¿Tiene usted formación académica específica adicional? 2. ¿Qué herramientas utiliza usted para registrar los progresos de sus alumnos: calificaciones de sus cuadernos / anotaciones espontáneas por observación en clase / anotaciones metódicas numéricas / anotaciones metódicas por rúbricas / diarios / investigaciones / otras opciones? ¿Los alumnos tienen acceso a esos registros? ¿Ha realizado experiencias de evaluación entre los propios alumnos? 3. ¿Cómo comunica a los alumnos si han realizado correctamente las tareas: por escrito en el cuaderno / verbalmente a solas / verbalmente delante del grupo / otras opciones? Si lo hace por escrito: ¿qué marcas de corrección realiza? ¿Utiliza el color rojo para corregir? Si lo hace verbalmente: ¿cómo decide si ha de ser a solas o ante el grupo? Si lo hace a solas: ¿busca algún lugar particular o le sirve el patio o el pasillo? Si lo hace en grupo: ¿destaca los aspectos positivos y negativos? 4. ¿Cuándo comunica a cada uno de los alumnos si han realizado correctamente las tareas: inmediatamente / diariamente / semanalmente / trimestralmente / otras opciones? ¿Cuándo conocen los alumnos los objetivos del aprendizaje que se espera en ellos? ¿La nota del trimestre es numérica solamente o va acompañada de descriptores de los progresos? 5. ¿Cómo le hace saber al alumno que necesita mejorar en algún aspecto de comportamiento? ¿Qué tipo de castigos ha necesitado utilizar? ¿Suele felicitar el buen comportamiento tanto individual o colectivo? 6. ¿Sabe si sus compañeros realizan otra forma de evaluar en el centro? ¿Suele ir modificando su forma de evaluar o utiliza siempre la misma? 7. ¿Cuál es para usted el objetivo de la evaluación? 8. ¿Cree que los alumnos perciben el error como algo malo? 9. ¿Cree que las evaluaciones motivan al alumnado? 10. ¿Qué cree que es lo más motivador para un alumno en su trabajo diario?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor dificultad práctica para poder realizar las entrevistas ha sido la disponibilidad del profesorado por falta de tiempo libre. En cuanto a aspectos técnicos, el ruido ambiental de los audios han supuesto una dificultad, pues se han realizado en el ambiente escolar. Las consecuencias ha sido que durante las entrevistas ha habido interrupciones y ruidos inesperados y que en algunas ocasiones se ha tenido que parar, pues también se han realizado dentro de las aulas mientras el alumnado realizaba algún trabajo. Como consecuencia de este problema, se ha producido en las entrevistas distracciones de los maestros, lo que se puede apreciar en su forma de expresarse, pues estas circunstancias han creado inquietud y ganas de terminar rápido, al tener que estar con un ojo puesto a su alrededor. También hay que decir que la grabadora ha sido un objeto intimidatorio, ya que según afirman los docentes, no están acostumbrados a este tipo de entrevistas. Por último, hay que añadir también, que en algunos momentos los encuestados se han incomodado con ciertas preguntas y han vacilado en las respuestas, por lo que se les explicó de nuevo que en el resultado del estudio los entrevistados serían totalmente anónimos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se han seleccionado las entrevistas correspondientes a tres maestros (M1, M2 y M3) y tres maestras (M4, M5 y M6), en aras de representar la equidad existente en este centro educativo. La edad de esta muestra oscila entre los 28 y los 50 años. Respecto al número de años de experiencia los extremos de la muestra son 4 y 22 años. Todos los entrevistados son titulados en magisterio de E.P., siendo dos de ellos además especialistas en Audición y Lenguaje. La mitad de ellos también han impartido clases en otros niveles diferentes, como F.P.B., E.I. y E.S.O.

Se observa en relación al segundo grupo de preguntas cómo los maestros entrevistados no emplean una metodología uniforme en el registro de los progresos de los alumnos. Cuatro de ellos (M1, M3, M5 y M6) declaran utilizar los cuadernos del alumnado para evaluar, tres de ellos la observación, de los cuales dos (M3 y M6) lo implementan con los cuadernos y uno (M3) con exámenes. Además hay otro docente que utiliza el libro del tutor, tanto en papel como en formato digital, dependiendo del tiempo y de las necesidades del momento (M4).

La mitad declaran que permiten el acceso al alumnado a los registros realizados por el profesor (M2, M3 y M6), uno lo permite a veces (M5), y dos no lo permite nunca (M1 y M4), por lo que tampoco hay uniformidad en esta práctica ni diferencia relevante según el sexo de los mismos. Respecto a la pregunta de si han realizado experiencias de evaluación entre los propios alumnos, cinco afirman realizarlas (todos excepto M5), siendo lo habitual que lo intercambien de unos compañeros a otros y no que se autoevalúen.

Es destacable que todos prefieren comunicar si se ha realizado correctamente la tarea verbalmente y delante de la clase, pues según explican, se obtiene mayor refuerzo cuando esta práctica se realiza de esta forma. A solas únicamente lo realizan dos de ellos (M4 y M6), aclarando que exclusivamente lo hacen así cuando la tarea es bastante mala. Uno de ellos comenta que esta práctica no es muy recomendable delante del grupo con los mayores, sobre todo si es para sancionarle o castigarle porque da lugar, literalmente, "A que los alumnos se cabreen y se envalentonen más", lo que ocasiona mayor problemática. Sin embargo, si es para comunicar una felicitación, les gusta que sea delante del grupo. El resto del profesorado evita el cara a cara, reservándolo para ocasiones donde se intenta dar mayor formalismo al encuentro.

La comunicación por escrito la realizan cinco de seis maestros (todos excepto M1). De ellos la mitad lo hace en cualquier color (M2, M3 y M6), uno de ellos en rojo para resaltar los errores (M4) y otro (M5) utiliza el rojo, para marcar lo incorrecto, el amarillo si han tenido algún fallo y verde para lo correcto. Los comunicados suelen reflejar más lo positivo que lo negativo, y por norma general están más dirigidos a los propios alumnos que a los padres, ya que según explican los maestros, la comunicación con las familias normalmente suele ser difícil.

A la pregunta de cuándo comunica a los alumnos los resultados de las correcciones de las tareas, todos coinciden en la forma y lo hacen inmediatamente por considerarlo más efectivo para el aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje que se espera del alumnado se los comunican, tres de ellos (M1, M5 y M6) a principio de curso, uno por trimestres (M4), uno por temas (M2) y otro todos los días al empezar la clase (M3). Por lo que no hay unanimidad en esta práctica.

Cuando son preguntados si la nota del trimestre es numérica solamente o si va acompañada de descriptores numéricos: tres han contestado sólo numérica (M2, M4 y M5),

uno sólo descriptores (M3) y dos usan ambas para completar la información que se les da a las familias (M1 y M6), aportando datos tales como si cumplen las normas, hábitos o sus progresos.

A la pregunta sobre la forma de hacer saber al alumno que necesita mejorar algún aspecto de comportamiento cinco maestros han contestado que lo hacen hablando con el interesado, advirtiéndole de las consecuencias y dependiendo de lo que sea, lo hacen a solas o delante del grupo para que todos sean conscientes de lo que ha pasado. Solamente una de ellas (M6), no lo hace verbalmente, pues su metodología consiste en usar el sistema de puntos implantado en el centro.

Respecto a los castigos que han necesitado utilizar, todos tienen en común el uso de herramientas muy diversas. Tres de ellos coinciden en mandar copias (M1, M4 y M6), el resto en privarles de algo que les gustan (M1, M3 y M6) y después nombran acciones muy diversas como las cartas de perdón, redacciones, charlas, recoger papeles del patio o acompañar al compañero con el que se han peleado.

Todos los entrevistados coinciden en llevar un sistema de puntos exhaustivo para controlar los comportamientos, desde E.I. hasta E.S.O. Consiste en poner en una hoja de registro diaria puntos de colores verdes, amarillos y rojos. Si un alumno ha tenido buen comportamiento se le pone un punto verde, si le han dado un aviso el punto es amarillo y conlleva la pérdida de algunos minutos de recreo, pero si el comportamiento ha sido malo se le pone un punto rojo, lo que implica la pérdida de premios esa semana y la asistencia al aula de convivencia, que consiste en reunir en el tiempo del recreo a todo el alumnado con mal comportamiento. Allí están a cargo de un maestro de guardia, que se queda con ellos con el objetivo de hablarles y hacerles reflexionar acerca de lo acaecido. En E.S.O. el control es más minucioso y se realiza por horas, ya que al cambiar con mayor frecuencia de profesor es necesario hacerlo de esta forma para que exista comunicación y registro de los comportamientos. Todo el personal del centro conoce y realiza esta metodología. Los profesores coinciden en que funciona y es respetada por el alumnado, por ser un sistema de trabajo que conocen muy bien. Añaden que hay castigos más duros para cosas más serias que supondría el realizar algún parte o alguna vez muy extrema, expulsiones.

Todos los maestros entrevistados están de acuerdo en que es muy importante felicitar el buen comportamiento tanto individual como colectivamente por ser una práctica que el alumnado valora y necesita mucho.

Se observa que la mayoría de los entrevistados desconocen si sus compañeros realizan otra forma de evaluar en el centro o no lo saben con certeza. Solamente uno de ellos conoce otras formas de evaluar en el centro y coincide que es un maestro de apoyo, lo que le hace estar más en contacto con los otros docentes. Respecto a la cuestión de si suelen modificar su forma de evaluar, cinco han contestado que suelen utilizar siempre la misma (todos excepto M3), adaptándola al grupo asignado ese año y solo uno (M3) dice que la va adaptando según las necesidades del alumnado.

Cuando se les ha preguntado por el objetivo que tiene para ellos la evaluación, tres (M1, M2 y M6) han contestado que el objetivo es conocer dónde están los alumnos a nivel académico. De ellos, dos maestros (M1 y M6) han añadido que a su vez es una autoevaluación propia de su labor docente, porque les da pistas de dónde están fallando y qué aspectos tienen que modificar para conseguir que el alumnado mejore. Otros dos (M3 y M5) afirman que su objetivo es saber que el alumnado ha conseguido los contenidos que han trabajado. Gracias a esto tienen la oportunidad de trabajar lo no conseguido para poder

alcanzar los objetivos que se marcan. Un maestro (M2) interviene: "El objetivo de la evaluación es que los alumnos mejoren respecto al punto de partida".

Al preguntar si creen que los alumnos perciben el error como algo malo, tres han afirmado que sí (M2, M3 y M4), dos dicen que depende de las circunstancias (M5 y M6) y uno (M1) dijo que no tiene por qué, ya que "A veces el error es el punto de partida". Se aprecia en la respuesta de M6 cómo recae la responsabilidad del maestro en la percepción de los alumnos respecto al error, al afirmar: "Depende de cómo les digas las cosas".

Respecto a las preguntas relacionadas con las evaluaciones y la motivación, cuatro maestros (M1, M3, M5 y M6) opinan que la evaluaciones sí motivan al alumnado, con la premisa de que esto ocurre, siempre y cuando los resultados de las mismas sean positivas. Otro maestro (M2) afirma que las evaluaciones no motivan para nada, y otro (M4) explica que depende de cómo se haga ya que según dice: "Hay muchas veces que las evaluaciones lo que hacen es machacarlos", y añade "Si les dices su nota pero les explicas que están muchísimo mejor y que van por el buen camino, se sienten más motivados".

Finalmente, cuando se ha preguntado qué es lo más motivador para un alumno en el trabajo diario todos han coincidido en que el refuerzo positivo es lo más motivador, ya sea en forma de puntos verdes, palabras de aliento, reconocimiento o un poco de cariño. Como dice M3: "Que yo me dé cuenta de que ellos han aprendido".

5. CONCLUSIONES

Según se observa en los resultados de las entrevistas, la mayoría de los maestros realizan esta práctica sin un gran desfase temporal, por lo que los alumnos tienen la oportunidad de corregir sus fallos inmediatamente y reconducir su aprendizaje. Es fundamental que ellos comprendan que los maestros están allí para ayudarles y guiarles en su proceso educativo. Los resultados de los ejercicios y exámenes se deben ofrecer lo más rápidamente posible para que las correcciones sean implementadas en los aprendizajes cuanto antes.

Se debería hacer un uso más frecuente de la metacognición. Los objetivos de aprendizaje se deben dar con la mayor frecuencia posible, pues eso ayuda al alumnado. Si conocen lo que se espera de ellos, les será más fácil llegar al objetivo que se les proponga.

En las entrevistas realizadas la mayoría de los maestros utilizaba siempre la misma técnica de evaluación, quizás por la comodidad de conocerla bien y la seguridad que eso les aporta. No obstante casi todos desconocen las formas de evaluar de sus compañeros, por lo que deberían buscar la manera de poder dialogar y conocer la labor de los demás y así enriquecerse los unos de los otros.

La experiencia de utilizar la grabadora para realizar las entrevistas empeora la calidad de los resultados, pues no les da tiempo a los encuestados a pensar las respuestas de la misma forma que si se hubiera hecho por escrito. Ser grabados incomoda, quizás por ser un sistema al cual no están acostumbrados. Como positivo cabe señalar que es un elemento que favorece la espontaneidad y agilidad mental.

La Neurociencia debería estar incluida en los planes de estudio de Magisterio, pues es de vital trascendencia que se cree un nuevo perfil del profesorado, que conozca cómo funciona el cerebro en relación con los aprendizajes, y consecuentemente, con las emociones y la motivación.

Es realmente importante que todos los docentes descubran y tomen conciencia acerca de la relevancia del *feedback* como herramienta de mejora del aprendizaje, ya que el proceso de entregar *feedback* es parte fundamental de una buena relación maestro-alumno. Para convertirlo en una herramienta eficaz es necesario crear una atmósfera que facilite la comunicación entre ambos e identificar a cada alumno como único y diferente, lo que conlleva un conocimiento profundo de cada uno de ellos y una especial filosofía sobre cuáles son los objetivos finales de la E.P. obligatoria.

Es necesario cuestionar la relación y repercusión de las emociones en los procesos de aprendizaje, ya que los alumnos, obviamente no son robots, sino personas que se ven afectadas e influenciadas por sus vivencias y emociones. Si se conoce cómo reacciona el cerebro con el *feedback* que le entregamos, se podrá dirigir el aprendizaje de manera más eficaz y conseguir el rendimiento óptimo de la memoria para retener la información dada, ya que como es de sobra conocido, las emociones excitantes y la alegría liberan adrenalina, que ayuda a la consolidación de la memoria, y que uno de sus antagonistas, el propanol, detiene la formación de la misma.

Se debe reforzar cualquier avance en la comprensión del material estudiado en clase, aunque sea pequeño, y hay que dar ánimos durante el proceso a aquellos alumnos que se están esforzando en la tarea de recodificar los contenidos. Se ha observado en el centro estudiado que se está realizando la entrega del *feedback* de manera parcial y no planificada. Si se conociera mejor cómo entregarlo y sus beneficios, se podría convertir en una herramienta de trabajo más efectiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boud, D. (2015). Feedback: Ensuring that it leads to enhanced learning. *The clinical teacher, 12(1)*, 3-7.

Boud, D. & Molloy, E. (2015). El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien. Madrid: Narcea, S.A.

Cahill, L. (1996). Ten things every educator showed know about the amigdala. San Diego: Bantan Books.

Cardona, J. (1994). Metodología innovadora de evaluación de centros educativos. Madrid: Sanz y Torres.

Chalvin, M. (2015). Los dos cerebros en el aula. Conocer la dominancia cerebral para mejorar la educación. Madrid: TEA Ediciones.

Damasio, A. (1994). El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona: Crítica.

Ekman, P. (1999). Basic emotions. En T. Dalgleish and T. Power (Eds.) *The handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). New York.: John Wiley & Sons.

Ende, J., Pomerantz, A. & Erickson, F. (1995). Preceptors´ strategies for correcting residents in an ambulatory care medicine setting: A qualitative analysis. *Academic Medicine, 70*, 224-229.

Falchikov, N. & Boud, D. (2007). Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. Abingdon: Routledge.

Gigerenzer, G. (2007). *Gut Feelings: The Intelligence of the Unconscious.* New York: Penguin Books.

Glasser, W. (1998). *The Quallity School.* New York: Harper Collins.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of 800+meta-analyses on achievement. Oxford: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research, 77(1)*, 81-112.

Howard-Jones, P. (2010). Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica. Estados Unidos y Canadá: La Muralla, S.A.

Ibarrola, B. (2013). Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula. Madrid: S.M.

Jessell, T. (1998). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.

Ledesma, J., Alcaide, C., Cascajedo, A., De Las Heras, A., Gutiérrez, J. & Monzón, N. (2010). *El liderazgo educativo: los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección general de Documentación y Publicaciones.

Marina, J.A. (2012) Neurociencia y Educación. Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar de Estado, 1(1), 7-14.

Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos, S.A.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre pensar. *Infancia y Aprendizaje, 13(5), 3-25*.

Nieto, J. (2011). Neurodidáctica. Aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza. Madrid: CCS.

Ortiz, T. (2011). *Neurociencia y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Sousa, D. (2014). Neurociencia Educativa. Mente, cerebro y educación. Madrid: Narcea.

Sprenger, M. (2005). *How to teach so students remember*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tokuhama-Espinosa, T. (2014). Making Classrooms Better. 50 practical applications of mind, brain and Education Science. Nueva York: W.W. Norton & Company.

Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology. *British Educational Research Journal, 2(4)*, 389-404.

Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Springer-Verlag.

"FUSIONA-TE": EXPRESIÓN CORPORAL Y BIENESTAR

Francisco Torregrosa Ivorra
torrevo.torregrosa@gmail.com

Formador, asesor e investigador docente en convivencia e innovación educativa.
Orientador familiar y escolar. Mediador de conflictos

Resumen

Muchas veces los alumnos no son capaces de expresar lo que sienten y piensan, por miedo a que se burlen de ellos, lo que les lleva a infravalorarse. El objetivo fue demostrar que *"Fusiona-TE"*, herramienta diseñada para trabajar el bienestar, era adecuada para conseguir que los alumnos participantes de 3, 4 y 5 años expresasen sus sentimientos y pensamientos, así como, fomentar la buena convivencia en el aula. La herramienta tiene un enfoque metodológico cualitativo, puesto que recogía y analizaba la narrativa verbal y no verbal del alumnado, a través de su ilusión por divertirse, su creatividad y cooperación, así como, aumentando su capacidad de establecer vínculos afectivos. Los resultados de la experiencia indicaron que los alumnos fueron capaces de expresar aquello que sentían. Como conclusión, *"Fusiona-TE"* es una herramienta que permite al profesorado trabajar con los alumnos para cambiar la actitud en la forma de expresar los sentimientos y la relación de los niños en la escuela, posibilitando su estabilidad emocional.

Palabras clave

Expresión corporal, bienestar, miedo, diversión, creación.

1. INTRODUCCIÓN

Las emociones forman parte de nuestra vida, incluida nuestra etapa en la escuela. Muchas veces los alumnos no son capaces de expresar lo que sienten y piensan, por miedo a que se burlen de ellos, lo que les lleva a infravalorarse y pensar que no sirven para nada. En este punto, la institución educativa debe dar respuesta a la estabilidad emocional de su alumnado sin dar más prioridad a los aspectos cognitivos frente a los aspectos emocionales del alumnado, ofreciéndoles las herramientas necesarias para lograr una buena convivencia a lo largo de la vida, por lo tanto, es muy importante que los centros escolares se ajusten a los cambios sociales para poder atender a su alumnado más allá del currículum. Si nos adentramos más en el entorno escolar y sus buenas prácticas en convivencia escolar es muy importante trabajar en el aula las habilidades emocionales y las habilidades sociales, para que se fomente esa convivencia adecuada que logre que los alumnos vayan a la escuela con alegría por convivir y aprender. Dicha convivencia no se alcanzará sólo con su promoción a través de la implantación de programas en el centro educativo, en el que se trabajen las emociones, sino que se alcanzará si todos los miembros de la comunidad educativa están de acuerdo en alcanzar el mismo objetivo. Es evidente que el alumnado debe ser respetuoso con sus profesores, con sus compañeros, y con el centro en general; sin embargo, el alumno tiene que sentir que es importante para sus profesores en su paso por el centro educativo, durante su proceso de enseñanza-aprendizaje y notar que les importa, es decir, debe notar que los docentes están ahí cuando les necesitan y no ser juzgados de manera punitiva con sus actuaciones. Las familias son clave para el desarrollo psicoeducativo de los hijos, por lo que deben involucrarse en la educación de sus hijos e involucrarse en la vida del centro escolar de sus hijos. Partiendo de aquí, hay tener presente que cuando los alumnos no son capaces de demostrar sus emociones, a partir de sus sentimientos, se producen los conflictos, ya sean intrapersonales o interpersonales, teniendo en cuenta que "Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, bien porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o bien porque son percibidos como incompatibles, sin olvidar que juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos" (De Diego y Guillén, 2010). En toda situación de conflicto, de la índole que sea, la relación entre las partes puede salir fortalecida o, por el contrario, mermarse todavía más, por lo que es fundamental escoger la herramienta adecuada para resolver el conflicto.

Centrándose en materia legislativa, comenzaremos haciendo referencia al Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana en el que menciona que la Educación Infantil adecuada favorece el desarrollo social y emocional al ofrecer, a la niña y al niño, la oportunidad de encontrarse con otros en un entorno diferente a la familia. Más concretamente en su artículo 10 "Atención a la diversidad", punto 10.1. dice que *"La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de las niñas y de los niños, dada la importancia que en estas edades adquiere el proceso de desarrollo"*. Así mismo, el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, en su capítulo 5 "Atención a la diversidad" y más concretamente en su artículo 15:

> Aspectos generales de atención a la diversidad" menciona que "La intervención educativa deberá adaptarse a la persona, reconociendo sus potencialidades y necesidades específicas. Desde este planteamiento, se velará por el respeto a las necesidades del alumnado, a sus intereses, motivaciones y aspiraciones con el fin de que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como el máximo grado de logro de los objetivos y competencias en la etapa.

Por último, no se puede acabar sin tener en cuenta el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana, en su capítulo 5 "Atención a la diversidad", más concretamente en su artículo 11 menciona que

> La intervención educativa deberá adaptarse a la persona, reconociendo sus potencialidades y necesidades específicas. Desde este planteamiento, se velará por el respeto a las necesidades del alumnado, a sus intereses, motivaciones y aspiraciones con el fin de que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como el máximo grado de logro de los objetivos y competencias en la etapa que se encuentre cursando.

Para darle un sentido total a este trabajo, no podemos avanzar en este propósito si no se tiene en cuenta los antecedentes en materia de legislativa que hace referencia a la "Convivencia en los centros educativos". Esta normativa es la siguiente: En el 2004 se aprobó el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se creaba el Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros de la Comunidad Valenciana, como instrumento de carácter consultivo, que la administración puso al servicio de la comunidad educativa para el conocimiento, análisis y prevención de los problemas de convivencia en los centros; entre sus objetivos se contemplan contribuir a la mejora del clima escolar, convertir el conflicto en un desafío educativo y, por último, conseguir que los miembros de la comunidad educativa se sintiesen seguros, integrados, respetados y responsables. Un año más tarde, en el 2005, se aprobó el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia, más conocido como Plan PREVI. Este documento fue concebido para dar respuesta a las necesidades detectadas por la propia comunidad educativa, por lo que cada una de sus iniciativas estaría diseñada para atender a problemas concretos y reales, contemplando tres tipos de medidas preventivas para los discentes y, a su vez, proporcionando a los docentes las herramientas y recursos para poder llevarlos a cabo en las aulas y en el centro escolar. En marzo del 2006 se aprobó la Orden de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regulaba el Plan de Convivencia de los centros docentes para fomentar la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa a través de planes integrales de actuación, que contemplaran la prevención de las situaciones conflictivas, la resolución pacífica de conflictos que pudieran producirse y, en su caso, el tratamiento y rehabilitación del alumnado cuyo comportamiento supusiera un desajuste respecto a las normas de convivencia del centro. Dos años más tarde, en el 2008 se aprobó el Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios, haciendo referencia a la promoción de la convivencia y favoreciendo y fomentando la convivencia y el adecuado clima escolar para los procesos de enseñanza–aprendizaje establecidos en el plan de convivencia, estableciendo asimismo medidas y facilitando protocolos de actuación para ayudar a construir la escuela de la convivencia, así como a prevenir y gestionar situaciones de conflicto. Por último, en el 2014 se aprobó la Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar.

Llegados a este punto, hay que tener presente que ese trabajo que debemos hacer con el alumnado no podemos derivarlo a la Educación Secundaria Obligatoria sino que hay que partir desde la Educación Infantil porque, desde pequeños, iremos forjando ese espíritu de superación y de convivencia, dando respuesta a lo que recogen los textos legislativos en materia de atención a la diversidad y la importancia de la inteligencia emocional, así como, en materia de convivencia. Es aquí cuando se decidió diseñar una herramienta que abarcase

tanto la inteligencia emocional como la convivencia, naciendo *"Fusiona-TE"*, una herramienta para trabajar la parte emocional a través de la fusión de la música y el movimiento, con la intención de que los niños disfrutaran a través de su vivencia, sin ser recriminados ni sancionados por su mayor o menor participación, pudiendo conseguir que se sintiesen bien.

2. METODOLOGÍA

2.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque utilizado fue cualitativo, ya que se trataba de describir la vivencia de los alumnos de Infantil en relación con la aplicación de la herramienta diseñada para trabajar el bienestar emocional "Fusiona-te", analizando la narrativa verbal y no verbal del alumnado.

2.2. DISEÑO

El diseño utilizado fue no experimental descriptivo con un alcance temporal sincrónico prospectivo, ya que tuvo lugar en un momento puntual del curso 2015/2016, y con posibilidades de poder aplicar a los alumnos de Primaria y Secundaria.

2.3. PARTICIPANTES

El estudio se llevó a cabo con 225 alumnos de Infantil, de 3, 4, y 5 años, de dos colegios de San Vicente del Raspeig (Alicante).

2.4. VARIABLES

Las dimensiones en el estudio fueron: D1) Expresando emociones. D2) La pelota imaginaria. D3) La danza de Nico. D4) Despidiéndonos desde la serenidad.

2.5. PROCEDIMIENTO

Antes de comenzar la actividad se tuvo que acondicionar el aula. En primer lugar, apartar las mesas, sillas y todo aquél mobiliario que pueda obstaculizar la realización de la actividad y, a continuación, la colocación del ordenador y altavoces con la música a utilizar en la actividad. En segundo lugar, explicar a los alumnos cuál era el motivo por el que estaba en su clase y qué es lo que íbamos a hacer. En tercer lugar, y último, realización de la actividad.

2.6. RESULTADOS

En cuanto a la D1 *"Expresando emociones"*, los alumnos fueron capaces de expresar sus emociones desde la diversión y la creatividad sin sentirse cuestionados ni burlados por ningún compañero. A partir de las indicaciones que se les daba, los alumnos expresaron risas, llantos, enfados, miedos, sustos, pasando de una expresión a otra con risas y diversión.

En cuanto a la D2 *"La pelota imaginaria"*, los alumnos fueron capaces de jugar con una pelota que no existía pero que estaba en su imaginación. Fueron capaces de cooperar y no individualizar la actividad.

En cuanto a la D3 *"La danza de Nico"*, los alumnos fueron capaces de estar sentados en asamblea, escuchando atentamente la historia de Nico, un niño que siempre estaba solo porque pegaba. Una vez acabada la historia, reflexionaron y contestaron a las preguntas que se les planteaba sobre Nico y la convivencia con sus compañeros en la escuela. Por último, y para acabar la tercera dimensión, disfrutaron muchísimo con la danza de fantasía que se le rindió a Nico por estar dispuesto a cambiar su actitud hacia sus compañeros y volver a sonreír; una danza, por su parte, en la que había princesas, príncipes, hadas, nomos, y así, un largo etcétera. Lo más importante es que cada alumno, fuese niña o niño, hacía de princesa y de príncipe, de hada o de nomo, es decir, trabajando por la igualdad de género sin darles vergüenza.

En cuanto a la D4 *"Despidiéndonos desde la serenidad"*, los alumnos formando un círculo, y cogidos de las manos, se fueron relajando después de una intensa actividad, reconociendo a su vez que habían disfrutado mucho.

3. CONCLUSIONES

Como conclusión principal, *"Fusiona-TE"* es una herramienta que permite al profesorado trabajar con los alumnos para cambiar la actitud en la forma de expresar los sentimientos y la de relacionarse con los compañeros de la clase, posibilitando su estabilidad emocional, eliminando miedos y vergüenzas.

Las conclusiones a las que se ha llegado son:

- *"Fusiona-TE"* es una herramienta apropiada para trabajar las emociones, la creatividad y la cooperación, respetando la decisión de participar o no del alumno, dando respuesta a la legislación vigente en materia de Educación, y más concretamente de educación emocional y convivencia escolar.
- *"Fusiona-TE"* es una herramienta apropiada para extraer la información que se desea en relación a la vivencia y/o percepción de la convivencia del grupo-aula y que, a partir de la cuestiones que tienes planteadas, se pueden extraer otras obteniéndose mucha más información relevante para comprobar la relación entre los compañeros.
- Los centros docentes donde se realizaron las actividades se implicaron para poder llevarlas a cabo y poder comprobar la naturaleza que tiene, ya que les interesaba mucho que los niños fuesen capaces de expresar lo que sentían y como se sentían.

Las futuras líneas de investigación-acción que se proponen se encaminan hacia la aplicación de *"Fusiona-TE"* en Primaria y Secundaria, así como, el diseño de otras actividades que nazcan desde la creatividad, y den respuesta a nuestra razón de "ser y estar", presentes en nuestras vidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Diego Vallejo, R. y Guillén Gestoso, C. (2010) *Mediación. Proceso, Tácticas y Técnicas*, Madrid:Pirámide.

LOE, (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, 04/05/2006.

LOU, (2001) *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.* BOE, 307, 24/12/2001.

DECRETO 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana.

ORDEN de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes. DOCV Núm5.255, 10/05/2006

ORDEN de 25 de noviembre de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (PREVI). DOCV Núm. 5.151, 09/12/2005

DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios. DOCV Núm. 5.738, 09/04/2008.

IKD GAZTE: IDEAS QUE CONSTRUYEN PROYECTOS

Naiara Cuevas Aguirre
naiaracru@gmail.com

Joel de Francisco Collado
jdefrancisco002@ikasle.ehu.eus

Joana Méndez Gallastegi
jmendez008@ikasle.ehu.eus

Iraitz Otaño Mugica
iotano007@ikasle.ehu.eus

Oihane Perez Vitoria
operez032@ikasle.ehu.eus

Asier Zaramalilea Etxarri
azaramalilea001@ikasle.ehu.eus

Universidad del Pais Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, *España*

Resumen

Entendiendo que la educación debe ir en paralelo al cambio social, se debe apostar por un modelo educativo que promueva el empoderamiento del alumnado valiéndose del aprendizaje creativo y significativo. En una sociedad en constante cambio queda obsoleto el tradicional sistema de docencia; un sistema que limita la capacidad de desarrollo individual y que suele limitarse al simple aprendizaje teórico y superfluo. En el año 2011, dentro del contexto de cambio del marco universitario europeo, en el seno de la Universidad del País Vasco (en adelante UPV/EHU), los diferentes agentes que componían la UPV/EHU plantearon hacia dónde querían orientar la universidad del siglo XXI. Como respuesta a esta cuestión se conformó el proyecto IKD GAZtE, un proyecto que basado en el aprendizaje cooperativo y dinámico (En euskera Ikaskuntza Kooperatibo Dinamikoa, IKD) pone al alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. IKD GAZtE tiene varias líneas de trabajo, siendo el módulo de aprendizaje en el sentido de la iniciativa la más representativa de ellas. Al trabajar con proyectos reales mediante metodologías activas como el "Design thinking", el aprendizaje solidario y el aprendizaje basado en proyectos se estimula y motiva al alumnado a experimentar con técnicas creativas para el aprendizaje, ayudando a fomentar el crecimiento personal y profesional mediante el logro de competencias transversales.El propósito de la siguiente comunicación es dar a conocer el proyecto IKD GAZtE, el cual fomenta la enseñanza, la creatividad y el aprendizaje significativo partiendo de las características de la sociedad actual.

Palabras clave

Aprendizaje significativo, aprendizaje creativo, empoderamiento, competencias transversales, metodologías activas.

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto de constante cambio como el actual, un mundo globalizado y liderado por el capital y profundamente marcado por los recientes cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos, se da la necesidad de adaptar la Educación Superior europea a los nuevos tiempos (IIPE-BA, 2000).

En dicho contexto la educación ha pasado a ser una educación para todos y a lo largo de toda la vida (long, life, learning). Se ha pasado de una enseñanza para incorporar a los ciudadanos/as a una sociedad desarrollada, a un aprendizaje para incorporarse a ella, para producir en ella y para disfrutar de ella. Adquiere más importancia una educación para el desarrollo de la persona de forma individual, y también de forma colectiva que le permita convivir en un mundo multicultural, diverso y en continuo cambio desde la participación activa (García, 2008).

El nuevo enfoque de la educación tiene su fundamento en ideas pedagógicas similares a aquellas que inspiraron el Informe Delors (1996) que propugnaba una educación integral fundamentada y aplicada en cuatro pilares. Aplicados estos principios a un nuevo concepto de universidad encontraremos:

Una enseñanza universitaria que enseñe a ser: enseñanza que posibilite desarrollar la libertad, que ayude a tener un proyecto personal y autónomo insertado en la ciudadanía con la que convivir. Al mismo tiempo, enseñando a saber disfrutar de lo que se ha alcanzado y que dirija hacia lo que no se ha logrado con ilusión; una enseñanza universitaria que enseñe a convivir: que enseñe a conocerse a uno mismo, sus sentimientos y emociones y que permita desarrollar la empatía. Al mismo tiempo, se aprenda a discrepar, ser crítico y se puedan construir mundos en los que quepan ciudadanos con otras opiniones y culturas; una enseñanza universitaria que enseñe a conocer: enseñanza que significa dominar los instrumentos de comunicación y conocimiento, más concretamente, las técnicas de recuperación de información. Pero sobre todo, que enseñe el placer de conocer, comprender y descubrir; una enseñanza universitaria que enseñe a hacer: que junto al aprendizaje necesario de rudimentos y procedimientos de las diferentes materias, permita a las personas adquirir competencias personales (trabajo en equipo, toma de decisiones, relacionarse…).

Este concepto de educación integral busca formar personas capaces de adaptarse a nuevas situaciones, integradas en su entorno e implicadas en él. Se trata de una formación que dote al alumnado de competencias necesarias que sirvan para poder dar una mejor respuesta a los retos que se le planteen tanto en su vida laboral como en la personal (García, 2012).

Dentro de esas competencias necesarias, cabe destacar las competencias transversales, aquellos aspectos complementarios e independientes que ayudan a desenvolverse en un entorno organizativo, cualidades que cada vez adquieren mayor importancia y que tienen una gran influencia en la empleabilidad hoy en día. La importancia de estas competencias se debe a que en nuestra vida diaria los conocimientos de una disciplina no son utilizados de manera aislada, ya que, los acontecimientos a los que se hace frente, reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento (Perrenaud, 1999).

Según Batliwala (1994), para que se dé el desarrollo de cualquier habilidad personal, es importante el empoderamiento del individuo, dado que empoderarse, significa que las personas adquieran el control de sus vidas, logren la habilidad de hacer cosas y de definir sus propias agendas.

Asimismo, pese a que el empoderamiento pueda verse desde una perspectiva individual, también se debe de entender en un contexto de interacción grupal, siendo este término de uso común en la actualidad cuando se habla de intervención social en comunidades y/o en grupos o en colectivos motivados al cambio (Castro, 2005).

Ante éste marco de cambio en la Educación Superior europea, marcado por el plan Bolonia, subyacía la idea de que para adaptar la universidad a los tiempos había que mejorar el planteamiento educativo en aquellos ámbitos en los que seguía estando centrado en la transmisión de conocimientos (Alkorta, 2011-2012). Ante esta necesidad, UPV/EHU como universidad del siglo XXI decidió desarrollar acciones innovadoras para adecuar los currículos de sus titulaciones basándose en criterios de calidad, competitividad y excelencia. Desarrollando así un modelo educativo propio llamado Aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumnado, Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa (IKD en adelante), que recoge el propósito señalado y se configura como propuesta para el desarrollo curricular de las enseñanzas en la UPV/EHU.

El modelo IKD se basa en el aprendizaje del alumnado a través de metodologías activas. En dicho modelo, el alumnado toma un papel activo en su propio aprendizaje, ya que se busca que desarrolle sus capacidades de autonomía y establezca relaciones de corresponsabilidad con el profesorado, que asume a su vez un papel orientador (Luque, Subiza, Irazabal, Suárez, Calderón, 2014). Es un modelo plural que puede aplicarse en cada titulación y cada centro docente de manera flexible y está basado en la cooperación del conjunto de agentes que conforman la comunidad educativa (alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales).

Dentro del modelo IKD, en el curso 2011-2012 se conforma el proyecto IKD GAZtE con el objetivo de fomentar el sentido de la iniciativa, la autonomía y demás competencias trasversales entre el alumnado y favorecer así el empoderamiento del mismo. Es un proyecto del alumnado por y para el alumnado, pues su núcleo motor está compuesto por un grupo de estudiantes de diversos grados vinculados a través de contratos de prácticas. A partir de este proyecto, la UPV/EHU transfiere responsabilidades a los/las estudiantes implicados en IKD GAZtE, buscando que contribuyan a sensibilizar el conjunto del alumnado de la universidad para asumir mayor autonomía en el desarrollo de su propio aprendizaje.

En dicho proyecto, una de las líneas de trabajo a destacar, ya que se considera el eje vertebral de IKD GAZtE, es el módulo de aprendizaje en el sentido de la iniciativa “Ideas que construyen proyectos”. El objetivo general es promover en el alumnado participante la competencia del sentido de la iniciativa. Como objetivos específicos destacaríamos los siguientes: ejercitar las competencias vinculadas con el sentido de la iniciativa, y otorgar a los alumnos participantes en dicho módulo un papel protagonista y basar sus acciones en su propia autonomía para aprender, trabajar, compartir y decidir.

Las principales características del módulo son: la autogestión del alumnado; la multidisciplinariedad; el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad universitaria y otras organizaciones y la confección de proyectos de interés social.

2. ENFOQUES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL MÓDULO

El módulo, cuenta con respaldo teórico y metodológico. Parte de enfoques teóricos como es el constructivismo, corriente pedagógica basada en la teoría del conocimiento constructivista que postula la necesidad de entregar al alumnado herramientas que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo

que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. El constructivismo ve el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos. El proceso de enseñanza, se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende.

El módulo da valor a un aprendizaje significativo y a la vez creativo, ya que apuesta por un contexto educativo favorable a los cambios, innovación, la investigación y la experimentación, creando escenarios donde se generan espacios y dinámicas de creación, de nuevos procesos de aprendizaje, que potencian el logro de diferentes competencias.

El aprendizaje significativo lo asociamos al aprendizaje con sentido, al que relaciona el conocimiento nuevo con aquel ya adquirido previamente a través de experiencias, situaciones cotidianas etc. Mediante el módulo se trabaja dicho aprendizaje en la medida en que el alumno podrá relacionar los conocimientos prácticos del módulo con aquellos más teóricos obtenidos a lo largo de su proceso educativo. Conseguirá así un aprendizaje con sentido, de verdad y con aplicación en la vida real.

No obstante, el desarrollo de la creatividad en los estudiantes juega un papel esencial, pues garantiza la aplicación de nuevas maneras de pensar que permiten descubrir y resolver problemas en diversas situaciones y contextos (López, 2006). El módulo permite el desarrollo de la creatividad mediante enfoques metodológicos como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Servicio y Design Thinking, los cuales explicaremos más adelante. Estas dinámicas de trabajo fomentan el uso de la creatividad entre los alumnos, ya que tienen que buscar soluciones novedosas y creativas a problemas actuales y reales.

2.1. ENFOQUES METODOLÓGICOS

El módulo cuenta con sus correspondientes metodologías de trabajo y de un método de diseño. Las metodologías empleadas son el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Servicio y el método de diseño para la elaboración de los proyectos de interés social que se llevarán a cabo por los estudiantes es el Design Thinking.

2.1.1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

En el Aprendizaje Basado en Proyectos se trabaja con proyectos reales. "El ABP implica formar equipos conformados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos con el propósito de solucionar problemas reales." (Maldonado, 2008). Mediante este método cada uno da un perfil diferente dentro del equipo para responder entre todos al reto propuesto. En el módulo IKD GAZtE, siguiendo esta metodología, se crean grupos multidisciplinares de alumnos de la universidad para que trabajen en proyectos reales propuestos por agentes sociales y poder dar a estos una respuesta en común.

2.1.2. Aprendizaje Servicio (AS)

El Aprendizaje Servicio es un tipo de ABP en el que se resuelven demandas basadas en necesidades sociales reales. Es decir, exige resolver problemas reales que atienden necesidades de la comunidad. Para ello, es necesaria la colaboración y la participación de diferentes instituciones y agentes sociales (Tapia, 2008; Batlle, 2011). De esa forma,

mediante los procesos asociativos y observacionales para desarrollar procedimientos, la experiencia de aprendizaje se enriquece y le permite desarrollarse de forma integral. Al mismo tiempo, proporcionando éxitos parciales, además de finales (García-Rodicio y Silio, 2012). Entendemos el AS como una propuesta pedagógica , en la que los estudiantes mediante la realización de un acto solidario adquieren conocimiento práctico y teórico en torno al tema que se trata. Es decir, el AS permite transportar lo aprendido en las aulas al terreno de la práctica y viceversa. Los retos de los agentes sociales de IKD GAZtE tienen todos un calado social. Mediante este método se consigue acercar al alumnado a las problemáticas de la sociedad, consiguiendo de esta forma educar a miembros comprometidos y socialmente activos.

2.1.3. Design Thinking (DT)

El Design Thinking, que se traduce como pensamiento de diseño, consiste en pensar como un diseñador. Empieza centrándose en las necesidades humanas y en el caso de los estudiantes que forman parte del módulo, en los retos que plantean los agentes sociales. A partir de ahí, observa, crea prototipos y los prueba, consigue conectar conocimientos de diversas disciplinas (psicología, antropología, arquitectura, ingeniería…) para llegar a una solución humanamente deseable, técnicamente viable, económicamente rentable y creativa. (Serrano y Blázquez, 2015).

3. EL MÓDULO DE APRENDIZAJE EN EL SENTIDO DE LA INICIATIVA “IDEAS QUE CONSTRUYEN PROYECTOS” DISEÑO Y DESARROLLO

El grupo motor de estudiantes, apoyado por la secretaría técnica, comenzó a diseñar el módulo en el mes de noviembre de 2012. A lo largo de este proceso, que concluyó a mediados de febrero de 2013, estableció los objetivos y características del módulo, definió la metodología de cada sesión y acordó los criterios evaluativos. Durante estos meses se mantuvieron reuniones con representantes institucionales y miembros de la comunidad universitaria, así como con profesionales externos, para contrastar su diseño y mejorarlo.

3.1 EL GRUPO MOTOR

El grupo motor es un grupo multidisciplinar formado por alumnos de diferentes grados universitarios del Campus de Guipúzcoa de la UPV/EHU. El número de miembros ha ido aumentando durante los cinco años de vida del módulo hasta alcanzar lo diez de este curso 2016/2017. Este incremento es debido al aumento de Agentes Sociales y alumnos participantes en el módulo.

Las criterios a tener en cuenta a la hora de seleccionar a los miembros del grupo motor son tener un mínimo de 120 créditos ECTS aprobados, un buen nivel de euskera (ya que el módulo de desarrolla tanto en euskera como en castellano en la misma medida), su currículum y que muestren interés y motivación en el proyecto. También se tendrá en cuenta que los candidatos hayan participado en el módulo previamente, ya que lo idóneo sería empezar desde abajo y vivir todo el proceso para en un futuro poder formar parte de la oficina técnica.

La selección de los candidatos es importante, ya que son ellos los encargados de dinamizar a los estudiantes participantes en el módulo y coordinar los retos.

Las líneas de trabajo del grupo motor son muy diversas y pasan desde las labores de difusión y captación de alumnos, a trabajos de investigación, diseño de instrumentos de evaluación, formación de dinamización de grupos y mucho más.

3.2. CAPTACIÓN DE AGENTES SOCIALES

Dadas las características del módulo, expuestas en el epígrafe anterior, es necesario contar con la colaboración de agentes sociales para poder llevarlo a cabo.

A la hora de contactar con los agentes sociales se tienen en cuenta tres principales requisitos para definir el reto al que tendrán que enfrentarse los alumnos: por un lado, deberá tener un calado social; por otro, tendrá que ser real en tiempo y modo; finalmente, se tendrá en cuenta que sean retos atractivos para los estudiantes, que los motive a participar activamente en el módulo. Estos retos están basados en un problema o una necesidad real que tiene el agente en el momento y los participantes del módulo tienen que darle una solución, trabajando en grupos multidisciplinares y usando tanto la creatividad como el trabajo en equipo.

El primer año se construyó una lista provisional y se contactó con un total de cuatro organismos, de los cuales se llegó a un acuerdo con dos de ellos. Después de 5 años llevando a cabo esta iniciativa, este año se ha logrado que sean 10 los agentes que presenten sus retos. Entre ellos, se encuentran la Dirección de Sostenibilidad de la UPV/EHU, Goiener, Gureak, Atari, Aguas de Añarbe, Parque Tecnológico, Zaharrean, Ostadar SAIARRE Grupo Deportivo, Fomento San Sebastián y Medicus Mundi Guipúzcoa.

En cuanto a la temática de los retos, se han trabajado temas muy diversos como la igualdad de género, cultura, sostenibilidad, integración, salud etc.

3.3. CAPTACIÓN DE PARTICIPANTES E INCARDINACIÓN CURRICULAR

Para poder llevar a cabo este proyecto, IKD GAZtE ha contado con el respaldo y la colaboración de varios centros educativos, implicando en el proyecto a numerosos grados como Educación social, Ingeniería Informática, Enfermería, Psicología y Química entre otros muchos del Campus de Guipúzcoa de la UPV/EHU que año a año se han ido sumando. A través de los equipos decanales de cada centro, se contacta con docentes que tienen interés en que sus alumnos y alumnas participen en el módulo. El grupo motor acuerda la estrategia de incardinación curricular con cada uno de los y las docentes participantes. A dichos participantes se les reconocen dos créditos ECTS de la asignatura integrada en el proyecto, correspondientes a las 50 horas estipuladas de dedicación. A los estudiantes de aquellos grados en los que el módulo no esté integrado, se les da la opción de participar en el mismo a cambio de dos créditos ECTS de libre elección.

Para la captación de alumnos se “asaltan las clases”, es decir, los miembros del grupo motor van a las aulas de los diferentes grados interesados en participar en el módulo. En aproximadamente 10 minutos se expone al alumnado lo que es IKD GAZtE y las principales características del módulo, la metodología a seguir y el acuerdo de incardinación curricular. Al finalizar, se reserva un espacio para las posibles preguntas que puedan surgir y se insta a las personas interesadas a que apunten su cuenta e-mail en una hoja de evaluación que se les ha sido entregada previamente, para así poderles enviar información añadida y la hoja de registro para que puedan formar parte en el módulo.

Este año el módulo ha conseguido reunir a 69 estudiantes de diferentes grados, entre los cuales se encuentran Administración y Dirección de Empresas, Antropología Social, Educación Infantil, Educación Social, Fundamentos de la Arquitectura, Ingeniería Electrónica Industrial y Automática, Química, Ingeniería Informática, Pedagogía y Psicología.

3.4. DESARROLLO DEL MÓDULO

El módulo de aprendizaje en el Sentido de la Iniciativa de IKD GAZtE consta de un total de 9 sesiones, teniendo cada una de estas una duración de tres horas. En esta ocasión se lleva a cabo durante los meses de marzo a mayo, a razón de una sesión por semana. A lo largo de dichas sesiones los participantes diseñarán, realizarán y evaluarán su propio proyecto de AS. Para ello, contarán con el asesoramiento, consejo y dinamización del grupo motor de estudiantes.

En la primera sesión, se acoge a los alumnos que van a participar en el módulo, a los representantes de los agentes sociales y demás figuras públicas relacionadas con este proyecto. Se presenta formalmente el módulo, se explica la metodología a seguir y los retos propuestos por los agentes sociales. Asimismo se conforman los grupos multidisciplinares de estudiantes que trabajan en cada proyecto y por mediación de unas dinámicas empiezan a conocerse.

En la segunda sesión trabajarán para crear la base teórico-contextual de cada proyecto según la información que recaban los grupos y se establecen los objetivos del mismo. En la tercera sesión cada grupo va a la empresa del agente social para el que está trabajando, para poder conocerlo más de cerca y así, en la cuarta sesión, seguir trabajando con más detalle en las necesidades de su empresa.

La quinta y la sexta sesión se dedican al prototipado del servicio, es decir, al diseño, planificación y gestión de los recursos humanos y materiales para llevarlo a cabo. El servicio tiene lugar en la séptima sesión del módulo, tras ultimar los detalles con el agente social.

En la octava sesión tiene lugar la evaluación tanto personal como grupal, la experiencia de los y las participantes en el módulo y la realización del servicio.

En la novena y última sesión cada grupo expone su proyecto al resto de participantes y a las personas invitadas al acto de clausura (miembros de la comunidad universitaria y representantes de los agentes sociales).

4. ALCANCE

En la siguiente tabla se muestra el alcance que ha tenido IKD GAZtE desde su comienzo:

	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	
a) Participación del alumnado					Totales
1. Nº de alumnos/as acreditados/as en el nivel de profundización den SI (Núcleo promotor IKD GAZtE Osoa)	5	8	8	8	29
2. Nº de alumnos/as acreditados/as en el nivel básico en SI (Participantes IKD GAZtE Berria)	28	48	56	62	194
3. Nº de créditos impartidos en metodologías activas y trabajo colaborativo	56	96	112	124	388
4. Nº de créditos reconocidos (Contratos de Cooperación Educativa del Núcleo Promotor)	84	136	86	86	392
b) Implicación Institucional UPV/EHU					Totales
5. Nº de Vicerrectorados y Servicios implicados en el proyecto	3	5	5	5	18
6. Nº de Direcciones y Subdirecciones implicadas en el Proyecto	2	2	2	2	8
7. Nº de Centros implicados en el proyecto (interdisciplinariedad)	4	6	7	10	27
8. Nº de Grados implicados en el proyecto (interdisciplinariedad)	4	7	10	15	36
9. Nº de PDI implicado en el proyecto	7	14	17	22	60
c) Posicionamiento como buena práctica territorial					Totales
14. Nº de participación en jornadas y congresos (ámbito local, estado, Europa, Internacional)	4	2	2	2	10
15. Nº de participaciones en eventos de difusión (por ámbito local, Estado, Europa, Internacional)	3	2	2	4	11
16. Nº de publicaciones (difusión social)	4	4	2	6	16
17. Nº de publicaciones (difusión científica)	3	1	1	2	7

Tabla 1: Cuadro resumen Proyecto IKD GAZtE 2012-2016 Fuente: IKD GAZtE

5. CONCLUSIONES

El módulo ha ido creciendo año a año, tal y como se refleja en las siguientes estadísticas: El primer año se contaba con 2 agentes sociales, mientras que este año se han llegado a reunir 10. Igualmente, mientras que el año pasado el número de alumnos a los que se consiguió atraer fue de 62, este año se ha visto incrementado hasta 69. Las conclusiones que se pueden sacar de este incremento de asistencia son varias, siendo una de ellas el hecho de que año a año se consigue pulir el mensaje que se transmite al alumnado, consiguiendo que este resulte cada vez más atractivo, quizás reforzado por las nuevas experiencias que se consiguen cada curso, en contacto con diferentes empresas.

Por otro lado, la formación que reciben los participantes del grupo motor de IKD GAZtE, les proporciona habilidades y competencias necesarias a la par que útiles. Las diversas líneas de trabajo como la difusión del proyecto, el diseño de actividades, la programación de eventos, coordinación de grupos y un largo etc., empujan a los participantes a dar respuestas creativas y efectivas a situaciones y necesidades sociales reales, a diferencia de las prácticas de clase, en las que se teoriza y se dan respuestas posibles, pero que no se llegan a aplicar.

Uno de los añadidos que ofrece este programa es el hecho de que mediante las metodologías llevadas a cabo se da la interacción entre estudiantes de diferentes grados. Por ejemplo, durante el curso 2016-17 el grupo motor lo conforman perfiles tan diferentes como pueden ser estudiantes de: Administración y Dirección de Empresas, Arquitectura, Antropología, Derecho, Educación Social, Enfermería, Informática, Ingeniería Electrónica y Psicología. Que el grupo sea heterogéneo y multidisciplinar implica que la interacción entre ellos sea beneficiosa para todos a través del intercambio de conocimientos y experiencias.

De cara al futuro se presentan diversas líneas de trabajo para IKD GAZtE, siendo una de las principales la incardinación curricular en todos los grados que se ofrecen en UPV/EHU. También se pretende extender el proyecto a los Campus de Álava y Vizcaya, ya que hoy en día sólo se lleva a cabo en el Campus de Guipúzcoa. Se espera que la afluencia de estudiantes crezca en paralelo a este proyecto de expansión.

Otra de las líneas en las que se quiere continuar trabajando es en formación e investigación. Se pretende seguir difundiendo el trabajo que se realiza en IKD GAZtE mediante artículos, asistencia a congresos, charlas etc. y de esta manera avanzar con la formación que va a permitir una mejora continua del proyecto.

Aunque aprender a aprender es un proceso que no acaba, creemos que la mejor manera de aprender, como decía Platón, es haciendo , ya que al igual que el que ara una tierra entera y no la siembra, no ve el fruto de su trabajo, alguien que solo memoriza contenidos pero no los lleva a la práctica, nunca verá su proceso de aprendizaje concluso.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

Alkorta, I. (2011-2012). IKD, un modelo para la educación superior en el siglo XXI = IKD, teaching & learning Higher Education model for the XXIst Century. *Fabrikart: arte, tecnología, industria, sociedad. 10, 14-25.*

Batliwala, S. (1994). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. Santafé de Bogotá: TM Editores.

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? Crítica, 61, 49-54.

Bordas, M. I., & Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía, 218 ,25-48.*

Castro, M.E., y Llanes, J. (2005). Empoderamiento: un proceso que se logra mediante el desarrollo de competencias y de la autoevaluación. *Liberaddictus, 87, 73-76.*

De Bono, E. (2000). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad.* Argentina: Paidòs SAICF.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: UNESCO.

Garcia, L. (2012). Sociedad del Conocimiento y Educación. Madrid: UNED.

Garcia, *C. (2008).* Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios. Seminario en el Instituto de Ciencias de la Educación, Zaragoza, febrero y junio.

García-Rodicio, H., Silió, G. (2012). Tomando la temperatura al Aprendizaje-Servicio.¿ Qué procesos de aprendizaje fríos y cálidos promueve. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação. 60, 1-11.*

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000). Desafíos de la educación: Un mundo en cambio vertiginoso. Buenos Airenes: UNESCO.

López, E. (2006). El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Pinar del Río, Cuba: *Revista Iberoamericana de Educación, 40.*

Luque, B., Subiza, M., Irazabal, G., Suarez, M., y Calderón, O. (2014). Ikd Gazte: Autogestión, Multidisciplinariedad y Proyectos Colaborativos para la Adquisición del Sentido de la Iniciativa. *Tendencias pedagógicas, 23.*

Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. Laurus, *28, 14,* 158-180.

Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as Competências desde a Escola,* Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.

Serrano, M., y Blázquez, P. (2015). Design thinking. Lidera el presente. Crea el futuro. Madrid. Esic editorial.

Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez,M. (2008). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades: *Octaedro – ICE, 27-56.*

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD FORMATIVA

Edison Eloy Mata
ematavelez@hotmail.com

Ministerio de Educación, Ecuador

Pablo Rodríguez Herrero
pablo.rodriguez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, España

Resumen

La inclusión es la respuesta natural y coherente de una sociedad democrática a la diversidad. Implica apertura, respeto, consideración y divergencia. O lo que es lo mismo, aporta creatividad a la sociedad. En esta comunicación se presentan los pilares de lo que se considera una creatividad formativa sustentada en la inclusión educativa como principio rector de la pedagogía. Pretende ser una contribución teórica y reflexiva conjugando dos áreas tan relevantes, complementarias y vinculadas como la inclusión educativa y la creatividad formativa.

Palabras clave

Inclusión educativa creatividad formativa, inclusión social.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del fenómeno de la creatividad comprende diversos enfoques y definiciones asociadas. El concepto epistemológico tiene una historia relativamente reciente, especialmente productiva desde la famosa conferencia de Guildford en 1950, no pudiendo decir lo mismo del pensamiento sobre lo que hoy se conceptúa con la palabra "creatividad". Un ejemplo es Giambattista Vico (1668-1774). A la razón cartesiana, Vico propondría el *ingenio*, facultad de descubrir lo nuevo, y a la crítica basada en la razón cartesiana la *tópica* o el arte que disciplina y dirige el proceder intuitivo del ingenio (Abbagnano y Visalbergui, 1964, p.360). Otro ejemplo más antiguo lo encontramos en el pedagogo romano Quintiliano (39-95), autor de la *Institutio Oratoria* y antecedente del estudio de la creatividad en el arte de la retórica.

Existe una gran diversidad en cuanto al concepto de creatividad que diversos autores han propuesto desde el trabajo de Guilford. Se han estudiado los procesos, los factores que promueven la creatividad, las áreas a partir de las cuales se puede desarrollar, o las finalidades que puede tener el fomento de la creatividad.

En esta comunicación se presenta la relación entre el desarrollo de la creatividad en la educación y la docencia, y la inclusión educativa. Son dos temas poco relacionados cuando, en nuestra opinión, desde el estudio de la creatividad docente podemos encontrar claves para el desarrollo de una escuela más inclusiva.

2. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE

Resulta coherente en una sociedad democrática como la actual, que cualquier persona, independientemente de sus características o necesidades personales, pueda disfrutar de la oportunidad de participar activamente y contribuir a la construcción de una sociedad mejor. La inclusión tiene que ver con sentirse partícipe, aceptado plenamente y consciente de lo que se puede aportar a la sociedad. Es un proceso complejo, al mismo tiempo que una responsabilidad imperante para todos los sectores: educativo, social, cultural o laboral.

En las últimas décadas, la inclusión ha pasado de ser un principio educativo, de carácter orientativo para mejorar la calidad de la educación, a ser un derecho de cualquier persona (Echeita y Ainscow, 2010). Este es un cambio sustantivo, pues si se reconoce como derecho, la comunidad educativa tiene el deber de responder a él y facilitar la inclusión educativa de todos y cada uno de los alumnos.

La inclusión es un concepto inherente a la educación y a la sociedad, pues define un modelo pedagógico de referencia que pretende transformar la sociedad. Se incluye cuando se tiene en cuenta, cuando se permite participar activamente y se reconoce la identidad (Echeita, 2013) y el valor del otro en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Por consiguiente, al hablar de inclusión educativa lo hacemos del modelo de sociedad que se persigue. De forma que, como afirma Casanova (2011), la consolidación de la sociedad democrática y plural sólo será posible desde el impulso de la inclusión educativa.

Una buena forma de conocer cómo se puede impulsar la inclusión educativa, aunque parezca paradójica, es el análisis de la exclusión educativa. Lo demuestran, por ejemplo, las investigaciones del equipo de Susinos y Parrilla (Moriña, 2010; Susinos, 2009), quienes analizaron, desde el punto de vista de jóvenes con diversidad funcional, distintas experiencias de exclusión educativa y sus consecuencias. Cuando no incluimos, estamos excluyendo, mientras que cuando no excluimos estamos incluyendo. O, lo que es lo mismo, la inclusión

educativa es lo contrario a la exclusión y la segregación. Por ello es importante que se entienda la inclusión y la exclusión desde su complejidad: respondiendo desde reformas estructurales y a su vez pensando localmente en cada caso particular. Sería este, parafraseando a Echeita (2013), un enfoque glolocal de la educación inclusiva.

Los principios básicos actuales de la atención a la diversidad en el sistema educativo actual son los de inclusión y equidad. Las bases de la escuela inclusiva se dan en nuestro país en el 2006 con la LOE, si bien en países nórdicos se desarrollaría en los años 70 y algunos grandes pedagogos como Neill (1963) pusieran ya el acento en "hacer que la escuela se acomode al niño, y no hacer que el niño se acomode a la escuela" (p. 21).

La inclusión educativa hace referencia, por consiguiente, a la atención educativa a todos los alumnos a través de la individualización. Esta es la diferencia radical en cuanto al modelo de "integración", que se basaba en la adaptación de los niños a la escuela, y no a la inversa, como propone la inclusión educativa.

Las investigaciones de Susinos y Parrilla concluyen que la inclusión educativa en entornos ordinarios no es sencilla, hay muchos factores que influyen en que una experiencia a priori inclusiva, en numerosas ocasiones se pueda convertir en una experiencia excluyente para el alumno. Un factor en numerosas ocasiones señalado es la formación del docente y las técnicas de planificación y desarrollo de la enseñanza que disponen. En cuanto a esta necesidad, el modelo de Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) es una respuesta práctica al "cómo", es decir, qué estrategias, pautas o competencias puede tener el docente para atender a la diversidad en el aula.

La docencia inclusiva requiere un planteamiento didáctico que responda a las necesidades formativas de todos los alumnos que se tienen en el aula. Siguiendo a Wehmeyer (2009), el DUA es "el diseño de materiales y actividades para la instrucción que permite que los objetivos en el aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, escribir, comprender, asistir, organizar, participar y recordar" (p. 31). Por consiguiente, se trata de proporcionar al alumnado múltiples medios o formas de expresar su aprendizaje, múltiples técnicas de enseñanza y diversas formas de motivar (Rose y Meyer, 2002). Si el DUA partió de la oportunidad de utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para favorecer el acceso al currículo, una aproximación didáctica más compleja nos acompaña a un impacto mayor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que requiere, como veremos en el siguiente apartado, una gran capacidad creativa.

3. LA CREATIVIDAD EN EL DOCENTE QUE CONTRIBUYE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La creatividad comúnmente se ha asociado a divergencia, pensamiento lateral, fluir, diversidad, innovación… En la escuela inclusiva el docente se encuentra con una diversidad a la que responder en cuanto a los estilos de aprendizaje, las motivaciones, las diferencias culturales, la posibilidad de una diversidad funcional, etc. Esta diversidad es un reto para el docente, cuyo pensamiento convergente, asociado a lo que predispuestamente es correcto o probablemente a la forma como a él le enseñaron, no le permite encontrar respuestas didácticas a esta problemática.

Los principios del DUA exigen de profesores con competencia en creatividad formativa -adjetivamos la creatividad, porque nos parece que la creatividad en sí, como afirma el profesor De la Herrán (2000) no es adecuada a priori desde un enfoque educativo. Veamos

los principios que define el DUA, y aquellas competencias del docente vinculadas a la creatividad que, en nuestra opinión, son necesarias para poder aplicar una enseñanza más universal:

I. Usar múltiples formas de presentación:

Exige del docente:

- Capacidad de "romper" con aquellas formas como nos han enseñado a nosotros.
- Flexibilidad.
- Conocimiento amplio de técnicas de enseñanza.
- Apertura a procesos de enseñanza que emerjan en el propio aula; lo contrario a la rigidez docente.
- Fluidez.
- Capacidad de adaptación a la comprensión de los alumnos.

II. Usar múltiples formas de expresión:

Exige del docente:

- Flexibilidad.
- Capacidad empática con el alumno.
- Paciencia.
- Capacidad de adaptarse al alumno, y que no sea él quien se tenga que adaptar al docente.

III. Usar múltiples formas de motivar:

Exige del docente:

- Atención sutil de los procesos por los cuales el alumno se motiva.
- Apertura a lo que emerge en el aula.
- Fluidez.

Estas habilidades, en general, se asocian al desarrollo de la creatividad, en este caso aplicadas a la docencia. La inclusión implica la acogida de todos, lo cual es lo contrario a lo establecido, a los prejuicios o a las ideas rígidas. Por tanto la inclusión requiere de profesores que desarrollen su faceta creativa, porque esta, desde un punto de vista formativo, puede contribuir a que a su vez desarrolle competencias inclusivas.

4. CONCLUSIONES

Se ha tratado en esta comunicación de tratar la creatividad desde la pedagogía en cuanto a la perspectiva del docente. A través de un breve análisis de los presupuestos del Diseño Universal del Aprendizaje, se han relacionado cualidades históricamente asociadas a la creatividad con competencias que pueden contribuir a la inclusión educativa.

En todos los procesos de planificación docente y enseñanza en el aula, una mayor creatividad del docente se podrá asociar con una mayor apertura en cuanto a la respuesta a la creatividad. El modelo de integración se ha criticado en los últimos años por su rigidez en

cuanto a las respuestas educativas que podía dar a los alumnos. Si queremos caminar hacia una escuela más inclusiva, necesitaremos favorecer una formación del docente donde su creatividad a la hora de enseñar, evaluar y motivar esté presente. Todo ello contribuirá a responder al derecho de cualquier alumno de ser incluido y poder participar activamente en la sociedad en la que vive.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. y Visalbergui, A. (1964). Historia de la Pedagogía. México: 1964.

Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro.* Madrid: Wolters Kluwer.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “Voz y quebranto”. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11 (2), pp. 99-118.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, Mayo.

Herrán Gascón, A. de la (2000). Hacia una Creatividad Total. Arte, Individuo y Sociedad (12), 71-89.

Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias de jóvenes con discapacidad. Revista de Educación, 353, Septiembre-Diciembre, pp. 667-690.

Neill, A. (1963). *Summerhill.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Rose, D. y Meyer (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: ASCD.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. Revisa de Educación, 349, Mayo-Agosto, pp. 119-136.

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera generación de prácticas de inclusión. Revista de Educación, 349, pp. 45-68.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ARTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Mª Teresa Díaz Mohedo
mtdiazm@ugr.es

Inés García Callejas
inesantillan7@gmail.com

Universidad de Granada, España

Resumen

La Educación Infantil es una etapa esencial para el desarrollo de los niños y niñas, principalmente porque en ella se asientan los cimientos de su formación. Es una etapa en la que tienen un gran interés por aprender y por ello las experiencias educativas en las que participan cobran gran importancia. Partiendo de la idea de que una educación de calidad debe dirigirse a perfeccionar todas las dimensiones del ser humano de forma multidisciplinar, armónica y global, presentamos una Unidad Didáctica Integrada, en la que a partir de la interdisciplinariedad hemos trabajado el tema de los sentimientos y las emociones con un grupo de niños de 3 años. Comprender y exteriorizar todo lo relacionado con la vida emocional es esencial para el desarrollo de la personalidad, y por ello con este trabajo pretendemos justificar la necesidad de que en la escuela se trabaje desde edades tempranas para contribuir a desarrollar la capacidad de comunicar estados internos a otras personas y mejorar el conocimiento, la comprensión y la expresión de las emociones en uno mismo y en los demás, todo ello de forma lúdica y motivadora.

Palabras clave

Educación Infantil, inteligencia emocional, competencias básicas, Unidad Didáctica Integrada.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Infantil es una etapa esencial para el desarrollo de los niños y niñas, principalmente porque en ella se asientan los cimientos de su formación. Es una etapa en la que los niños tienen un gran interés por aprender y por ello las experiencias educativas en las que participan cobran gran importancia. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa es la principal ley por la que se rige la etapa, pero no modifica sustancialmente lo que la Ley Orgánica de Educación establece respecto a Educación Infantil. Por lo tanto, se tendrán en cuenta los principios generales de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación fundamentalmente el que establece que "una de las finalidades de la Educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas" (pág. 10).

Como esta ley propugna, el sistema educativo debe facilitar una enseñanza integral de los alumnos. Así mismo, el fin de la educación es el desarrollo de la totalidad de la persona. El ser humano es un todo integrado, y una educación de calidad debe dirigirse a perfeccionar todas sus dimensiones de forma multidisciplinar, armónica y global; teniendo el concepto de totalidad y desarrollando todas las facultades y dimensiones.

Con la perspectiva de conseguir un desarrollo integral y globalizado de los alumnos, defendemos el trabajo mediante Unidades Didácticas Integradas, que es un instrumento de planificación que fomenta el aprendizaje de las competencias básicas a partir de la interdisciplinariedad. Aunque en la legislación de Educación Infantil no se hace alusión al aprendizaje por competencias básicas, consideramos que es importante que se comiencen a trabajar desde esta etapa para sentar las bases que se consolidarán en etapas posteriores.

El tema con en torno al que se articulará la Unidad Didáctica Integrada que presentamos es *Los Sentimientos y Emociones*. Éstos están presentes en nuestras vidas desde que nacemos, su comprensión y exteriorización es un factor muy importante para el desarrollo de la personalidad, por lo que es importante que en la escuela se trabajen desde edades tempranas.

Con esta unidad dejamos atrás el modelo tradicional de enseñanza, con su método de aprendizaje basado en la repetición y la memorización, donde se da más importancia a la adquisición de conocimientos que al desarrollo de la inteligencia emocional, pues ambos son igual de necesarios (López, 2005). En la infancia se consolidan los elementos básicos de la personalidad, por lo tanto es una etapa clave para aprender habilidades interpersonales. Coincidimos con Pichardo (2015) en considerar que la emoción humana es social por naturaleza, lo que nos lleva a pensar que el desarrollo emocional es inherente al desarrollo social. Por ello, partiendo de la importancia que tiene el aprendizaje integral desde la Educación Infantil, en este trabajo presentamos una Unidad Didáctica Integrada para trabajar los sentimientos y las emociones con un grupo de niños de 3 años.

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA

Título	"La Casita de las Emociones"
Áreas trabajadas	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno, y Lenguajes: comunicación y representación
Contexto educativo	Aula de primer curso Segundo ciclo de Educación Infantil
Temporalización	La UDI se llevará a cabo durante dos semanas. Cada ejercicio tendrá lugar en una sesión de 15 a 30 minutos aproximadamente.
Descripción de la UDI	Esta UDI titulada "La Casita de las Emociones" consiste en la puesta en práctica de un proyecto de trabajo en el que los alumnos aprenderán los diferentes sentimientos y emociones. Para ello realizarán todo tipo de actividades para el conocimiento y exteriorización de sus sentimientos, así como técnicas para actuar ante éstos. La UDI está compuesta por seis emociones, que a la vez serán las diferentes actividades que se desarrollarán: ● Felicidad ● Tristeza ● Ira ● Miedo
Justificación de la UDI	La UDI girará en torno al tema de "*Los Sentimientos y Emociones*", ya que están presentes en nuestras vidas desde que nacemos. Para su aprendizaje, se fomentará el conocimiento de la personalidad, capacidades y debilidades propias de cada uno. Es importante que desde edades tempranas se fomente el autoconocimiento, tomar conciencia de quién somos, qué sentimos, y cómo lo expresamos a los demás. Así como la adquisición de habilidades sociales, para permitir a los niños que se relacionen positivamente con los demás y sepan ponerse en el lugar del otro.

3. TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA: ACTIVIDADES Y EJERCICIOS

Como hilo conductor de cada sesión, antes de empezar con las actividades, se realizará una actividad introductoria, que consistirá en presentar a los miembros de la *familia de los sentimientos*, el papá y la mamá y sus cuatro hijos (felicidad, tristeza, ira, miedo) a través de un cuento. Todos ellos viven en una casita (hecha con hueveras) y cada dos días se irá trabajando cada uno de los hijos detenidamente. El primer paso será la construcción de dicha casita y con cada actividad irá añadiendo a un miembro de la familia.

Cuando ya tenga cada uno su casita de hueveras hecha, se leerá una carta que ha llegado a la clase, a modo de introducción de la unidad y de motivación inicial. En dicha carta, los papás de *los sentimientos y emociones*, le piden a la maestra que les presente a los niños a sus cuatro hijos (felicidad, tristeza, ira, miedo). Después de leer la carta y de tener la casita hecha, se comenzará con las actividades. Se conocerán a los hermanitos en el siguiente orden: felicidad, tristeza, ira y miedo. Y por último, en la quinta actividad, el papá y la mamá expondrán una serie de juegos y actividades que quieren que los niños hagan para afianzar los conocimientos que ya tienen sobre sus hijos.

ACTIVIDAD 1: Conocemos a Felicidad
Ejercicio 1.1 **Presentamos la casita de las emociones (hueveras) y presentamos su primer integrante, el hermanito mayor: Felicidad.** **Aprendemos cuál es su color (amarillo) y para conocerlo mejor, contamos el cuento sobre Felicidad: *"Es la hora de ser feliz"*. (Autoría: Inés García.)** **Preguntas de comprensión:** **¿Qué le pasaba al hermanito mayor?** **¿Qué se encontró?** **¿Qué consejos le dio el hada?** **¿De qué color es Felicidad? (amarillo)**
Ejercicio 1.2 **Conversación en grupo: ¿qué es la Felicidad? ¿Cuándo y por qué estamos felices?** **Ver imagen "emocionario" ¿qué te sugiere esa imagen?** ***¿Qué expresiones tiene esta emoción?* (mediante bits de inteligencia: sonrisa)**

Ejercicio 1.3 Elaboración del primer integrante de la casita: Felicidad (con bolas de poliuretano). 		
Ejercicio 1.4 Audición canción "la hora de ser feliz" Después repetimos la audición permitiendo a los niños que se muevan libremente por el aula de psicomotricidad. Posteriormente, hablaremos de cómo nos sentimos escuchando esta canción.		
Ejercicio 1.5 Decimos cada uno a nuestro compañero de la derecha qué es lo que más nos gusta de él. ¿Cómo nos sentimos cuando nos dicen algo bueno?		
Ejercicio 1.6 Introducimos en la asamblea el "tarro de la felicidad". Cada día sacaremos un papel de este tarro con mensajes felices.		
Agrupamientos	Temporalización	Recursos
Gran grupo Individual	Dos mañanas de clase	MATERIALES: cuento ejercicio 1.1 (anexo 2),imagen emocionario ejercicio 1.2 (anexo 3), bits de inteligencia ejercicio 1.2 (anexo 4), canción ejercicio 1.4 (anexo 5), huevera, bolas poliuretano, tarro de la felicidad. DIGITALES: ordenador, reproductor de música.
Procesos cognitivos		Personal implicado
Pensamiento reflexivo, analítico, crítico y lógico		Tutora de la clase

<table>
<tr><th colspan="3">ACTIVIDAD 2: Conocemos a Tristeza</th></tr>
<tr><td colspan="3">Ejercicio 2.1
Presentamos la casita de las emociones (hueveras) y presentamos su segundo integrante: Tristeza.
Aprendemos cual es su color (azul), ¿qué creemos que es? Hacemos una lluvia de ideas
Para conocer mejor a éste integrante de la familia, contamos el cuento sobre Tristeza, la segunda hermanita. (Autoría: Inés García)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ejercicio 2.2
Lectura fragmento "La princesa está triste" de Rubén Darío.
Conversación en grupo sobre el autor y sobre la poesía: ¿qué es la tristeza? ¿Cuándo y por qué estamos tristes? ¿Qué podemos hacer para evitarlo? ¿Alguna vez has estado triste?
Ver imagen "emocionario" ¿qué te sugiere esa imagen?
¿qué expresiones tiene esta emoción? (mediante bits de inteligencia: llanto)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ejercicio 2.3
Elaboración del primer integrante de la casita: Tristeza (con bolas de poliuretano).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ejercicio 2.4
Canción y vídeo "La luna perdió su arete"
Haremos preguntas a los niños para una mejor comprensión de la emoción:
-¿Qué le pasa a la luna?
-¿Por qué está triste?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ejercicio 2.5
¿Cómo te sentirías si…?
Planteamos diferentes situaciones para que los niños digan cómo se sentirían, por ejemplo, ¿cómo te sentirías si…?
Tu mejor amigo se va a vivir a otra ciudad y no lo puedes ver hasta dentro de mucho tiempo
Nadie se acuerda de tu cumpleaños
Nadie va a tu fiesta de cumpleaños
Nadie quiere jugar contigo
No tienes ningún amigo
Y… ¿qué podemos hacer cuando nos sentimos tristes?
Trabajaremos con los niños qué hacer cuando nos sentimos tristes, podemos contárselo a alguien para sentirnos mejor, y quizás nos ayude.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ejercicio 2.6
Arte: Le pintamos lágrimas a la luna con gotas de acuarela.</td></tr>
<tr><th>Agrupamientos</th><th>Temporalización</th><th>Recursos</th></tr>
<tr><td>Gran grupo
Individual</td><td>Dos mañanas de clase</td><td>MATERIALES: cuento ejercicio 2.1 (anexo 6), fragmento "La princesa está triste" ejercicio 2.2 (anexo 7), imagen emocionario ejercicio 2.2 (anexo 8), bits de inteligencia ejercicio 2.2 (anexo 9), canción ejercicio 2.4 (anexo 10) y video, huevera, bolas poliuretano, , dibujo de la luna ejercicio 2.6 (anexo 11)
DIGITALES: ordenador, reproductor de música.</td></tr>
</table>

Procesos cognitivos	Personal implicado
Pensamiento reflexivo, analítico, crítico, práctico y lógico.	Tutora de la clase

ACTIVIDAD 3: Conocemos a Ira
Ejercicio 3.1 Presentamos la casita de las emociones (hueveras) y presentamos su tercer integrante, el tercer hermano, Ira. Aprendemos cual es su color (rojo), *¿qué creemos que es?* Hacemos una lluvia de ideas Para conocer mejor a éste integrante de la familia, se hará una breve explicación sobre su personalidad: "Es muy nerviosillo, cuando se enfada los pelos se le prenden de fuego y se pone rojo…". Contamos el cuento sobre él. "Cuento Ira: *Despacio me tranquilizo"* O bien se puede escuchar a modo de audio-cuento. Preguntas de comprensión: ¿Qué le pasaba a este hermanito? ¿qué hacía para tranquilizarse? Cuando está enfadado, ¿cómo hace las cosas? ¿Y cuando se tranquiliza?
Ejercicio 3.2 Dramatización del cuento "*Despacio me tranquilizo*" con nuestro propio cuerpo, practicando el concepto despacio-deprisa en las diferentes situaciones de la canción (respiro, hablo, ando deprisa o despacio.) Se explicará a los niños una técnica de autocontrol para cuando sintamos mucha ira que consistirá "contar hasta 10" (como en el cuento) y se enfatizará en que es mejor hacer las cosas despacio aunque estemos enfadados. Aprovechando esta estrategia se repasará el conteo de números del uno al diez.
Ejercicio 3.3 Elaboración del tercer integrante de la casita: Ira (con bolas de poliuretano).
Ejercicio 3.4 Audición y vídeo: "El semáforo del corazón" Se enseña la figura geométrica que aparece en el semáforo: círculo, y aprendemos sus colores (rojo, ámbar, verde) mediante bits de inteligencia. Preguntas de comprensión: ¿Para qué sirve cada color? ¿Qué luz es para frenar?¿y para pensar? ¿y para actuar? Realización de ejercicio de grafo-motricidad sobre círculos y semáforos. Realización de una serie con los bits de los colores del semáforo*: Rojo-naranja-verde.*
Ejercicio 3.5 Técnica ante una situación de ira. Se hará un semáforo grande de cartulina y se colocará en alguna parte del aula. Se explicará a los niños que, como en la canción del "*Semáforo del corazón*", ellos tendrán en clase también su propio semáforo. Cuando se sientan en una situación de ira o estén muy enfadados con alguien deberán mirar al Semáforo, y seguir su código:

Rojo: Paro. Respiro profundamente, cuento hasta diez, y me relajo para hacer las cosas despacio Naranja: Pienso. ¿Qué es lo que puedo hacer? Verde: Actúo. Escojo la mejor opción y la hago

Agrupamientos	Temporalización	Recursos
Gran grupo Individual	Dos mañanas de clase	MATERIALES: huevera, bola poliuretano, pintura, cuento-poesía ejercicio 3.1 (anexo 12), vídeo ejercicio 3.4 (anexo 12), canción "semáforo del corazón" ejercicio 3.4 (anexo 13), bits de inteligencia ejercicio 3.4 (anexo 14), ejercicio grafomotricidad ejercicio 3.4 (anexo 15), cartulina. DIGITALES: ordenador, reproductor de música.

Procesos cognitivos	Personal implicado
Pensamiento reflexivo, analítico, crítico, práctico y lógico	Tutora de la clase

ACTIVIDAD 4 : Conocemos a Miedo
Ejercicio 4.1 Presentamos al cuarto integrante de *"La Casita de las Emociones"*, la hermana Miedo. Aprendemos cual es su color (morado), ¿qué creemos que es? Hacemos una lluvia de ideas Para conocer mejor a éste integrante de la familia, contaremos su cuento: *"El miedo es blandito y suave"* Preguntas de comprensión sobre la historia: ¿a qué tenía miedo la niña? ¿quién fue a visitarla a casa? ¿qué le contó su tía Valeria? Ver imagen "emocionario" ¿Qué te sugiere esa imagen? ¿Hay algo que te de miedo?
Ejercicio 4.2 Presentación de "*La Caja Atrapamiedos*". Esta caja es mágica, en ella los miedos se transforman y dejan de serlo. Conversación en grupo: cada uno contará a qué tiene mucho miedo, la maestra lo anotará y lo echará a la caja mágica para que ese miedo se vaya transformando y desaparezca. Unos meses después la maestra abrirá la caja, y se leerá en voz alta, los niños dirán si siguen con ese miedo o no.

Ejercicio 4.3
Ver corto de Disney: "La danza del esqueleto"
Conversación en grupo ¿Qué hacemos cuando tenemos miedo? Por ejemplo:
Llamar a mis papás.
Llorar
Escondernos
Encender la luz
Gritar.

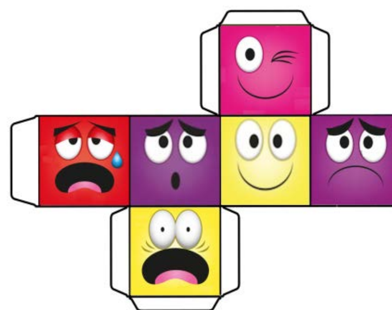
Ejercicio 4.4
Elaboración del cuarto integrante de la casita: Miedo (con bolas de poliuretano).

Ejercicio 4.5
Como una de las cosas que más se hace cuando tenemos miedo es gritar, trabajaremos la obra de "*El grito*" de Edvard Munch.
En primer lugar se presentará la obra a los niños, se les explicará quién es su autor e información sobre su vida. Seguidamente se animará a los niños a observar brevemente la obra, y a hacer un breve análisis. *¿Qué colores tiene el cuadro? ¿Qué aparece en él? ¿Por qué se llamará "El grito" esta obra? ¿Por qué estará gritando el hombre? ¿Puede ser que tenga miedo y por eso grita? ¿A qué le tendrá miedo?*
Imitaremos con nuestra cara y nuestras manos la expresión de la persona que aparece en la obra. Por último los niños harán una versión propia de la obra. Se hará pegando papel seda por el fondo, y coloreando con acuarela al hombre.

Ejercicio 4.5
Conversación en grupo: Por lo tanto, ¿Qué debemos hacer cuando tenemos miedo?
Saber a qué se tiene miedo
Contárselo a alguien (mamá, papá, seño)
No pasa nada, todos tenemos miedo de algo. No hay que tener vergüenza.
Nos enfrentamos a nuestros miedos poco a poco (por ejemplo si tenemos miedo a la oscuridad, intentamos estar un poco de tiempo a oscuras, aunque no nos guste. Poco a poco tendremos menos miedo).
Cuando sentimos miedo podemos: escuchar música, relajarnos, y nos sentiremos mejor.
No preocuparnos excesivamente por nuestros miedos, es normal.

Agrupamientos	Temporalización	Recursos
Gran grupo Individual	Dos mañanas de clase	MATERIALES: Cuento sobre el miedo ejercicio 4.1 (anexo 16), huevera, bola de poliuretano, imagen emocionario ejercicio 4.1 (anexo 17), caja de cartón ejercicio 4.2, vídeo de los esqueletos ejercicio 4.3 (anexo 18), imágenes de "El grito" ejercicio 4.4 (anexos 19 y 20) DIGITALES: ordenador, reproductor de música.

Procesos cognitivos	Personal implicado
Pensamiento reflexivo, analítico, crítico, creativo y lógico	Tutora de clase

ACTIVIDAD 5 : Nos divertimos con los sentimientos y las emociones
Ejercicio 5.1 Conversación en grupo: ¿Qué hemos aprendido sobre los sentimientos y las emociones a lo largo de estos días? ¿Qué emoción nos gustó más? Se contará a los niños que el papá y la mamá de la casita les han traído algunos ejercicios más para que lo pasen bien y practiquen lo aprendido sobre sus hijos. Estas actividades que supuestamente han traído son los siguientes ejercicios. Antes de comenzar cada ejercicio se hará alusión a que los han traído los papás, para seguir el hilo conductor de la casita y la familia de los sentimientos y emociones. Elaboración de la mamá y el papá para la casita, con bolas de poliuretano.
Ejercicio 5.2 "*El dado de las emociones*" (autoría: Inés García). Se introducirá en el aula un dado gigante que tendrá en cada una de sus caras una imagen de una cara con una expresión diferente. Quien tire el dado deberá expresar con su cara la emoción que le haya salido en el dado. Se pueden hacer equipos, de forma que la maestra vaya dando puntos al equipo que mejor expresa la emoción con su cara. 
Ejercicio 5.3 "*Juego de las parejas*". Se harán cartas con diferentes expresiones de los sentimientos y emociones trabajados, se pondrán todas boca-abajo. Cada vez que un alumno encuentre dos cartas de la misma emoción, deberá expresar con su cara dicha emoción y decir el nombre de la emoción en voz alta. Por ejemplo el alumno le da la vuelta a dos cartas con la expresión de tristeza, deberá expresar tristeza con su cara y decir en voz alta: "Tristeza".
Ejercicio 5.4 "*Creamos emociones*". Se introducirá en el rincón de plastilina varios folios plastificados con dibujos de caras, sin cejas ni boca. Los niños (a modo de juego libre) podrán expresar diferentes emociones poniéndole cejas, nariz, boca o pelo.   
Ejercicio 5.5 El papá y la mamá de los sentimientos llevan a clase un cuento cuento motor "*El payasito payasín*". Se deberá expresar con el cuerpo las diferentes situaciones. Adaptación de *Paquito el payaso.* (s.d.). Recuperado del sitio web A mover el esqueleto: http://amoverelesqueleto.webnode.es/products/paquito-el-payaso2/

<table>
<tr><td colspan="3">Ejercicio 5.6
Juego de imitar sentimientos y emociones. Se repartirá a los niños cartas pequeñas con dibujos de sentimientos y emociones. Se hará hincapié en que nadie vea la carta de los demás. Cada uno memorizará cuál es la emoción que le ha tocado. Cuando la maestra cuente hasta tres, los niños deberán moverse por el espacio expresando la emoción que le ha tocado sin hablar. Cuando encuentren algún compañero con su misma emoción, continuarán caminando juntos, hasta que cada niño esté dentro de un grupo. Ganará el grupo que tenga a todos sus integrantes juntos en menor tiempo. (Autoría: Inés García).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ejercicio 5.7
Elaboración de un mapa conceptual. Partiendo de una lluvia de ideas con los conocimientos que ya tienen sobre el tema “Los Sentimientos y las Emociones”, irán haciéndolo sobre lo que han aprendido.
El mapa conceptual será con imágenes, adecuado al nivel de los niños. Se tendrán preparadas las diferentes partes del mapa en trozos de papel y se irán colocando en el mapa conforme los niños vayan diciendo las ideas.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ejercicio 5.8
Audición de las siguientes canciones, animando a los niños a expresar con sus caras los sentimientos que aparecen:
“If you are happy”; “Can you make a happy face?”</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ejercicio 5.9
Ejercicio final de la UDI: introducción en el rincón de asamblea del “Panel de los sentimientos y las emociones”. (autoría: Inés García)
En éste panel los niños podrán poner cada día cómo se sienten. Como cada niño ya tiene su casita con sus personajes dentro (Felicidad, Tisteza, Ira, Miedo) los utilizarán para expresar como se sienten. Para ello cada día en la asamblea, los niños sacarán de su casita el personaje relacionado con la emoción que sienten ese día, y lo pondrán en el panel de control junto a su nombre. Si a lo largo del día se sienten con una emoción diferente, podrán cambiarlo en el panel.
Para introducir la actividad en clase, se dirá a los niños que los miembros de la Familia de los Sentimientos y Emociones están muy contentos de haberlos conocido. Por ello les han querido dejar un regalo en clase, y este regalo es El panel de control de los sentimientos y las emociones, para que cada día les digan a los demás como se sienten.
El panel de control se elaborará con una huevera de cartón grande, en la que haya mínimo un hueco para cada niño. Se le asignará a cada niño un hueco poniéndole su foto.</td></tr>
<tr><th>Agrupamientos</th><th>Temporalización</th><th>Recursos</th></tr>
<tr><td>Gran grupo
Individual</td><td>Dos mañanas de clase</td><td>MATERIALES: dado de las emociones, cartas de las emociones (anexo 22), plastilina, imágenes de caras sin boca ni cejas plastificadas, cuento motor (anexo 21), mapa conceptual (anexo 23) huevera de cartón para el panel de control, canciones (anexo 24)</td></tr>
<tr><th colspan="2">Procesos cognitivos</th><th>Personal implicado</th></tr>
<tr><td colspan="2">Pensamiento reflexivo, analítico, crítico, creativo, práctico y lógico</td><td>Tutora de clase</td></tr>
</table>

4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo era hacer una Unidad Didáctica Integrada en la que se trabajaran los sentimientos y las emociones como tema central. Con este tipo de unidad también hemos pretendido que las actividades sean novedosas y que, sobre todo se trabaje la inteligencia emocional englobando todas las áreas de Educación Infantil y las competencias básicas.

Tras la valoración de la puesta en práctica de dicha UDI, quedan bastante claros los beneficios de introducir este tipo de unidades en Educación Infantil. El trabajo de elaboración de esta unidad es arduo ya que se tienen que planificar actividades de toda índole para abarcar todas las competencias básicas desde un enfoque interdisciplinar. Pero aunque el trabajo de elaboración de la UDI es un tanto laborioso, todo se ve recompensado cuando se observan buenos resultados.

Respecto a la propuesta de la enseñanza de los sentimientos y las emociones en Educación Infantil, decir que hemos podido comprobar que a través del juego, la creatividad, y la diversión, los niños pueden conocer, identificar y expresar sus sentimientos y emociones; y principalmente cultivar su inteligencia emocional.

Para la metodología se ha tenido en cuenta la el aprendizaje significativo y participativo, ya que el tema elegido da pie a que los niños se sientan identificados y sepan de qué se habla en todo momento, ya que los sentimientos y las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos.

Como conclusión de todo el trabajo realizado decir que en Educación Infantil se debe dar la importancia que merece la inteligencia emocional porque como bien afirma Daniel Goleman "Tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díaz Mohedo, Mª T. y Vicente Bújez, A. (2014). Project based teaching as a didactic strategy for the learning and development of Basic competences in future teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences Journal*, *141*, 232-236.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós.

López Cassá, E. (2005) La Educación emocional en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19 (3)*, 153-167.

Núñez Pereira, C. y Valcárcel, R. (2014). *Emocionario, di lo que sientes.* Madrid: Palabras aladas.

Torres Santomé, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.* Madrid: Morata.

Ley orgánica de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 2 mayo.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.

¡JOCUS POCUS! EL ILUSIONISMO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA[78]

Antoni V. Martínez Pérez
toni.vmp@gmail.com

Carlos Sánchez Reyes
carloslalfas@gmail.com

Asociación Foro Literario de l'Alfàs del Pi (FOLIAS), España

Resumen

Las formas de innovación han cobrado mucha importancia dentro de los debates actuales de la enseñanza y el aprendizaje. Para sumarnos y contribuir a enriquecer este debate, nos proponemos a través de esta comunicación evidenciar las posibilidades creativas de la interacción entre las letras en general (literatura y poesía) y el ilusionismo. En esta comunicación trataremos de fundamentar y demostrar las aplicaciones didácticas del ilusionismo en la enseñanza-aprendizaje de la literatura: la creación de un ambiente propicio en el aula mediante la atención, el interés y la motivación, como también favorecer el aprendizaje a partir de metodologías transversales. Para ello, nos valdremos de una exposición de varios casos prácticos basado en la experiencia docente: por un lado, las aplicaciones de la magia dentro del aula con algunos ejemplos; y, por otro lado, las aplicaciones de la magia fuera del aula con la animación El mago de los colores y el espectáculo La màgia d'Enric Valor.

Palabras clave

Didáctica, magia, ilusionismo, literatura, animación lectora, Enric Valor.

[78] Esta comunicación se inserta en las investigaciones sobre las relaciones multidisciplinares de la literatura, dentro de las líneas de investigación que FOLIAS lleva a cabo. Agradecemos la ayuda y supervisión de Guillermo Cano y las aportaciones de Victoria Berenguer.

1. INTRODUCCIÓN

La innovación en los procesos y metodologías de enseñanza-aprendizaje es un motivo de debate constante en la educación actual. Una aproximación hacia nuevas pedagogías debe resolver, al menos, una serie de retos:

En primer lugar, las nuevas pedagogías deben aspirar a una perspectiva holística, transversal y multidisciplinar de la enseñanza; además, es imprescindible que reúna y aplique todos los avances sobre pedagogía y cognición para una modernización efectiva. En segundo lugar, el progresivo deterioro de las materias humanísticas a favor de las científicas requiere una atención y cuidado especial en el plan de enseñanza, si consideramos que el estudio de las artes y las letras contribuyen a formación plena de las personas. En tercer lugar, en cuanto al currículum, es necesaria una renovación de los contenidos didácticos y un nuevo abordaje hacia otras enseñanzas no curriculares que cubran el déficit de contenidos que presentan muchas materias. Además, creemos que es importante compensar el desnivel entre los contenidos historicistas y los actuales, hacia una situación equilibrada que permita una coherencia entre el estudio de la diacronía y la sincronía. Por último, el conocimiento de las inteligencias múltiples nos debe llevar a nuevos modelos de metodologías y evaluaciones que no menoscaben el tratamiento de las emociones, el desarrollo de la atención, la motivación y, sobre todo, la creatividad.

Los puntos que acabamos de citar corresponden a algunos problemas que sufre la educación actualmente. Aunque no pretendemos listarlos todos, sí queremos hacer una pequeña contribución para avanzar hacia nuevos horizontes. En este trabajo queremos plantear el uso de la magia[79] como estrategia para la enseñanza de la literatura.

Pensamos que esta estrategia puede contribuir al debate sobre innovación didáctica porque el uso de la magia se puede adaptar a la enseñanza de cualquier materia o especialidad educativa y favorece el desarrollo de metodologías transversales. También, tanto la magia como literatura son disciplinas artísticas que se fundamentan en las humanidades y que juntas pueden crear un tándem valioso. Además, tal y como explicaremos en adelante, la magia ayuda al crecimiento personal del profesor y de los alumnos en tanto que es un recurso que potencia la creatividad en el aula, capta la atención de los alumnos por su interés y despierta la curiosidad, mezcla que se materializa en un aprendizaje significativo de las materias.

Así pues, proponemos a través de esta comunicación evidenciar las posibilidades creativas de la interacción entre la literatura y el ilusionismo. Los objetivos que trataremos de fundamentar son los siguientes:

- definir los términos estrategia didáctica y enseñanza literaria,
- mostrar los límites y las aplicaciones didácticas de la magia en la enseñanza-aprendizaje de la literatura,
- compartir los resultados obtenidos de las experiencias docentes tanto dentro como fuera del aula,
- dotar de herramientas necesarias para poder tener un dominio básico de la magia.

[79] En este trabajo usamos el término *magia* como sinónimo de 'ilusionismo' o 'prestidigitación', según el DRAE: "Arte o ciencia oculta con que se pretende producir, valiéndose de ciertos actos o palabras, o con la intervención de seres imaginables, resultados contrarios a las leyes naturales". También usaremos preferentemente el término *efecto* o *juego de magia* para referirnos a los trucos que ejecutan los magos en sus espectáculos.

El interés entre las relaciones del ilusionismo y la didáctica es bastante reciente y hay escasos estudios que aborden el tema. El libro de Ruíz Domínguez (2013)[80] es una obra de referencia en esta cuestión junto con los apuntes de Conde (2016). Los trabajos realizados por Simó Bouzas (2014) y Rodríguez Alfieri (2015) derivan de estas dos primeras fuentes si bien adaptadas a un contexto práctico a partir de las experiencias docentes. La aportación de nuestro trabajo es la novedad del tema: la aplicación de la magia en la enseñanza específica de la literatura. Este es un tema bastante nuevo porque la aplicación en la literatura no se ha tratado con anterioridad, ya que la mayoría están dirigidos hacia la enseñanza de las matemáticas o las ciencias (Antúnez, 2015-2016; Blasco, 2016; Gardner, 2011).

El estudio descansa en tres pilares fundamentales: la teoría de las inteligencias múltiples, la educación literaria como fundamento humanístico y la experiencia docente.

En primer lugar, la teoría de las inteligencias múltiples sostiene que los humanos tienen diferentes competencias intelectuales que cohabitan en equilibrio y son autónomas. Al contrario de lo que se creía, las personas no tenemos una sola inteligencia que se puede medir en términos de coeficiente intelectual, sino que podemos desarrollar unas inteligencias más que otras teniendo en cuenta también nuestra herencia genética (Gardner, 1987). De entre las múltiples inteligencias que puede haber,[81] nosotros queremos enfatizar la inteligencia lingüística.

Según Gardner, esta es la inteligencia más compartida y desarrollada de la especie humana. Las personas que muestran una predisposición hacia este tipo de inteligencia demuestran un amor por el lenguaje (tienen sensibilidad para los significados de las palabras, los ritmos y los sonidos, las funciones del lenguaje, etc.) y por sus formas artísticas, es decir, por la literatura. Además, enumera cuatro usos lingüísticos que han tenido importancia en el desarrollo de la civilización: el uso retórico, el uso mnemotécnico, el uso descriptivo y el uso metalingüístico. Entrando en el campo literario, el autor hace referencia al trabajo de unidades pequeñas para el desarrollo de esta capacidad: recitación de versos, breves discursos o representaciones, escritura de cartas, poemas… de manera que en un futuro puede transformarse en obras más grandes, como la escritura de una historia o una novela con la dificultad de la plasmación y transmisión de experiencias, emociones o vivencias. Haremos más referencia en torno a este tema en el apartado 3.

En segundo lugar, y muy ligado a lo que acabamos de decir, el cultivo de la creatividad mediante la expresión artística y literaria es para Nussbaum (2011: 133) una capacidad vital para el ciudadano, ya que este posee la imaginación narrativa, es decir, la capacidad de ponerse en la piel de otras personas y comprenderlas. Los estudios del pediatra y psicoanalista D. Winnicott demuestran que el juego para los niños es una manera de practicar la empatía y la reciprocidad, además de desplegar la capacidad de maravillarse. Ahora bien, en una etapa más avanzada, ¿cómo desarrollan los adultos su capacidad de jugar? mediante el despliegue de las artes. En palabras de la autora: «el paper de les arts a les escoles i a les universitats és doble: cultivar les capacitats de joc i empatia, en general, i fer front als buits culturals, en particular». Después de todo, la magia como arte favorece la imaginación narrativa y despliega la capacidad de maravillarse, ¿acaso no parece un medio

[80] Canal Sur hizo un reportaje sobre la magia educativa del mago y profesor X. Ruíz Domínguez. Aparte de presentar su libro, ilustra las aplicaciones didácticas de la magia con varios juegos en el aula y explica su experiencia docente: https://www.youtube.com/watch?v=eHLRlTVgjlw

[81] No hay un número exacto de inteligencias o una clasificación definitiva. Gardner (1987: 80): «no existe, y jamás puede existir, una sola lista irrefutable y aceptada en forma universal de las inteligencias humanas. Jamás existirá una lista maestra de 3, 7 ó 100 inteligencias que puedan avalar todos los investigadores. Podremos aproximarnos más a esta meta si nos atenemos sólo a un nivel de análisis.»

plausible para la transmisión de otro arte complementario como la literatura? Como veremos en los siguientes apartados, parece ser una buena opción con muchas oportunidades por explorar.

En último lugar, la experiencia docente es el tercer pilar que forma este trabajo. Aparte de las experiencias que recogen los maestros-magos en los trabajos citados anteriormente, nuestra aportación principal reside en las actuaciones extraescolares, en enseñar la literatura fuera del aula, pero dentro de los contenidos marcados por el currículum. Como veremos en el apartado 4, una animación lectora y un espectáculo de magia son la excusa perfecta para transmitir valores, experiencias y contenidos que tienen un impacto duradero en los alumnos y que posiblemente no se podrían conseguir en el ambiente de una clase corriente.

A partir de aquí, primero explicaremos como se puede usar la magia como estrategia didáctica, de qué manera se puede adaptar a los escenarios educativos y analizaremos cuáles son sus ventajas y sus limitaciones. Más adelante, mostraremos cómo se puede adaptar la magia a la enseñanza de la literatura y pondremos algunos ejemplos prácticos. Después, expondremos dos experiencias extraescolares de enseñanza de la literatura a través de la magia con resultados favorables: *El mago de los colores* como actividad para animación de la lectura en infantil y *La màgia d'Enric Valor*, espectáculo familiar que trabaja la vida y obra de este escritor valenciano a través de sus trabajos literarios más emblemáticos. Finalmente, citaremos los recursos más habituales para quien quiera iniciarse en el ilusionismo y tener las bases suficientes como para llevar a práctica esta estrategia al aula.

2. LA MAGIA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Son muchas las herramientas que podemos encontrar a lo largo de la vida profesional docente. La magia, como una estrategia didáctica más que podemos incluir en nuestro bagaje profesional, nos puede aportar nuevas experiencias y resultados. Antes de adentrarnos en el tema, creemos conveniente hacer una pequeña introducción acerca del ilusionismo.

El ilusionismo es un arte que existe desde los inicios de la humanidad y su concepción ha ido evolucionando a través del tiempo: en la edad antigua tenía un poder ritual y los chamanes, quienes dominaban la magia, eran considerados los líderes de la tribu. En la edad media, la magia se persiguió y se condenó por ser una práctica estigmatizada fuera de los dominios del cristianismo. En cambio, en la actualidad, aunque buena parte de la sociedad pueda conservar el pensamiento mágico, la gente sabe que los magos solo hacen "juegos" o "trucos", los espectáculos de magia han perdido su carácter divino y solo son un mero entretenimiento. Aun así, a pesar de que sabemos que la magia es una ilusión que ocurre en nuestra mente, es capaz de seguir provocando misterio y sorpresa.

La magia se puede clasificar de varias maneras. Según el público destinatario, se puede dividir en tres tipos: la magia infantil va destinada a niños de corta edad; la magia para adultos va destinado a personas adultas y finalmente; entre un tipo y otro está la magia familiar, juegos de magia que no están centrados en un tipo de público concreto. Según una clasificación tipológica, podemos diferenciar entre magia de salón y escenario (magia de grandes espacios, lejanía con el mago) y magia de cerca o *close-up* (magia de distancias cortas, cercanía con el mago). Para nuestra clase, dependiendo del efecto que queramos realizar, la distribución del aula, los materiales que necesitemos, etc. recomendamos alternar entre juegos de salón y juegos de cerca, es decir, otros que requieren una atención especial, como es el uso de cartas (cartomagia), monedas (numismagia) u objetos más pequeños (micromagia).

Nuestro objetivo como docentes es aprovechar todas las posibilidades que nos proporciona la magia para poder enseñar ciertos contenidos didácticos.[82] El TERMCAT define estrategia didáctica como «Estratègia que serveix a un professor per a determinar les tècniques i els materials necessaris per a aconseguir un objectiu educatiu». En otras palabras, es la técnica o conjunto de técnicas (en nuestro caso, juegos de magia) que se diseñan y se despliegan en un momento concreto (en clase o fuera del centro escolar) para lograr unos objetivos (enseñar unos contenidos).

Vamos a poner un ejemplo: imaginemos que el profesor llega al aula y con sus manos vacías, pellizca el aire y hace aparecer una bola de esponja roja de la nada. Los alumnos, que todavía no han asimilado que acaba de ocurrir, observan atónitos cómo esa bola de esponja se divide entre los dedos del mago: ahora ya no tiene una bola sino dos. Es más, llama a dos niños para que guarden una bola cada uno en su puño cerrado y que se concentren en el efecto que quieren conseguir. El resultado es que las bolas se han vuelto a dividir hasta un total 4 bolas de esponja. Otro ejemplo puede ser el siguiente: el profesor muestra un billete de 5 € en la punta de sus dedos. Seguidamente saca un papel en blanco del mismo tamaño del billete y escribe en él la multiplicación x100. Él pregunta a sus alumnos cuánto es 5 por 100 y los niños gritan al unísono que son 500. El mago, sin inmutarse, pliega el billete de 5 € y el papel entre sus dedos cuando mágicamente estos se fusionan y aparece un billete de 500 € en su mano.

Si analizamos las dos escenas *a priori*, nos percatamos de varias cosas: hemos roto la rutina del aula y hemos captado su atención, los alumnos se sienten interesados por lo que sucede y se muestran receptivos y atentos a los que ha ocurrido. Además, la sorpresa (o la intriga) que les ha provocado la magia activa el mecanismo lógico de su cerebro e intentarán buscar alguna explicación posible sobre lo sucedido. Como consecuencia, los alumnos se muestran motivados porque quieren saber qué ha pasado, cómo se realiza el efecto y eso les hace estar predispuestos a aprender (sobre todo aquellos alumnos que se puedan mostrar indiferentes con la asignatura).

La magia aquí es una experiencia divertida y entretenida que se podría aprovechar didácticamente (buscar los métodos posibles sobre cómo el profesor ha hecho el juego, experimentar con los materiales que ha hecho aparecer, escribir una historia que continúe el espectáculo del mago, imaginar la causa de porqué ha hecho aparecer las bolas de esponja o porqué ha multiplicado el billete, etc.) pero que en la práctica, no ha vehiculado ningún contenido curricular, es decir, aparentemente no se ha enseñado nada: aunque sí que hay cambios en los valores, actitudes y comportamientos de los alumnos, ellos saben lo mismo tanto antes como después de la magia. En términos generales, la magia como tal no enseña en sí misma unos contenidos concretos porque no es su finalidad principal, la magia no tiene una voluntad didáctica sino artística.[83] Ahora bien, los docentes la pueden usar como un recurso o estrategia para lograr el aprendizaje de unos contenidos. Digamos que la magia es el mecanismo que activa la emoción, la creatividad y la curiosidad a los alumnos. El hecho de que enseñar solamente a través de la magia sea una tarea laboriosa radica en su propia definición: mientras que los alumnos necesitan una instrucción o una explicación de los contenidos, la magia es un hecho imposible que ocurre sin ninguna explicación natural o

---

[82] En este trabajo nos enfocaremos exclusivamente en la magia como recurso del docente para enseñar ciertos contenidos (maestro en el papel de mago). Otros trabajos sí que proponen la enseñanza de la magia a los alumnos para potenciar otros valores, actitudes y contenidos (alumno en el papel de mago) (Conde, 6 de mayo de 2016; Educación 3.0, 2014; Simó, 2014). A pesar de que este enfoque es muy interesante, nosotros no lo tratamos en este artículo.
[83] Aunque no siempre se da el caso, hay juegos que por su estructura y por su charla sí que tienen una voluntad didáctica, ya que ese es el objetivo del efecto.

verosímil y, en el caso que haya una posible solución, esta es secreta, ya que como dicta la ley no escrita de los magos, un buen mago jamás revela sus secretos. En fin, parece paradójico querer explicar unos contenidos con una técnica cuya principal característica es no tener una explicación lógica y real.

Por lo tanto, los juegos de magia vienen bien como mecanismo para captar atención al empezar la clase, como entretenimiento para cubrir tiempos vacíos o para introducir un tema.[84] Ahora bien, ¿qué ocurre si se quiere explicar contenidos a través de la magia? En este caso tendremos que modificar la estructura del juego de magia para que permita intrínsecamente enseñar algo, concretamente los contenidos que nos interesan. Para ello, vamos a explicar tres características básicas para entender cómo funcionan los juegos.

La magia es un arte narrativo y comparte con la literatura una serie de características. La primera es que un juego de magia se divide en tres partes: presentación, nudo y desenlace.

Tabla 1. Ejemplos

Efectos	Introducción	Nudo	Desenlace
Juego 1	El mago enseña la mano vacía	Cierra el puño con fuerza	Aparece una bola de esponja roja
Juego 2	El mago muestra un billete de 5 €	Lo pliega entre sus dedos y sopla	Cuando lo despliega, el billete es de 500 €
Juego 3	El mago tiene dos aros metálicos	Los hace chocar varias veces	Los aros metálicos se entrelazan
Juego 4	El mago da papel y lápiz a un espectador	El espectador apunta una frase	El mago lee la mente y adivina la frase

(Elaboración propia).

La segunda, es que la magia transcurre a partir de lo que el mago cuenta, explica o describe. Es decir, mientras que un 20 % del valor de un juego de magia reside en la correcta ejecución de las técnicas secretas que quedan invisibles a los ojos de los espectadores, el 80 % restante, lo que decide en buena parte el impacto del efecto, es la charla o el guion.[85] De este modo, la estrategia del docente será hacer una charla o presentación que incluya los contenidos curriculares que quiera transmitir. Volvamos al ejemplo de las bolas de esponja: aparece de la nada una bola de esponja, la cual se divide en dos bolas que, seguidamente, se dividen otras dos bolas más, cuatro en total. La cadena de apariciones se podría alargar hasta cierto punto, el suficiente como para mantener la sorpresa y evitar que el clímax y la emoción decaigan por repetición. En lugar de hacerlas aparecer simplemente, sin explicar nada, o simplemente contando qué está ocurriendo (que se están dividiendo las bolas de esponja); se puede aprovechar el efecto para explicar el proceso de división de las células, la mitosis y la meiosis, dentro de la asignatura de Conocimiento del medio o en Biología, dependiendo del nivel educativo.

La tercera es que los juegos tienen dos estructuras: la estructura externa de un juego es todo lo que los espectadores ven y perciben, mientras que la estructura interna es todo lo

[84] Sobre todo, para los juegos que se basan en principios matemáticos o científicos, primero se hace un efecto que se basa en ese principio o teoría y sirve como pretexto para su posterior explicación.
[85] Cabe destacar aquí las presentaciones del mago argentino ya fallecido René Lavand. Muchos de sus efectos se basaban en historias y poemas, charlas que otorgaban mucho lirismo al efecto mágico y que, según muchos expertos, estas presentaciones llegaban incluso a eclipsar al efecto mágico en sí.

que el mago hace o ejecuta sin que el público sea consciente. Aquí introducimos el doble objetivo curricular (Conde, 29 de junio de 2016):

> El doble Objetivo consiste básicamente en la "ocultación" de los objetivos curriculares dentro de un objetivo mucho más atractivo y lúdico para los alumnos. [...] Esto nos permite enfocar la vida externa y la interna desde puntos de vista muy diferentes y, por tanto, objetivos curriculares que nos presentan dificultades a la hora de presentarlos a nuestros alumnos como algo atractivo, los podemos "ocultar" en la vida interna y crear una vida externa interesante, lúdica y motivadora para ellos. Así los alumnos perciben sus clases como algo interesante, funcional, divertido, etc. Y mientras, en nuestra vida interna, los Maestros enseñamos conceptos interesantes y evaluamos a nuestros alumnos durante todo el proceso.

En nuestro caso, como nos valemos de la charla para explicar los fenómenos mágicos, no ocultamos en nuestra vida interna los contenidos curriculares, sino que también aparecen en la vida externa mediante la charla. En definitiva: nosotros aprovechamos los juegos de magia para explicar unos contenidos y los modificamos en función de los contenidos que queramos transmitir, la charla que guíe el efecto y la estructura del juego.

Hacer esto no es una tarea fácil: crear nuestros propios juegos o adaptarlos para nuestros fines educativos requiere tiempo, esfuerzo y una formación básica (v. § 5). Los resultados, en cambio, merecen la pena todo el esfuerzo:

- La magia despierta interés en los alumnos porque es capaz de crear emociones: intriga, sorpresa, curiosidad, felicidad… Cuando un alumno se divierte, participa y experimenta en la escuela, es que tiene ganas de aprender, es decir, que es un alumno motivado.
- La magia genera curiosidad y abre la puerta a la creatividad[86] a partir de intentar averiguar cómo funcionan las cosas. Estudios científicos recientes (Lancaster, 2012) demuestran que la magia favorece el desarrollo de la creatividad sobre todo en niños de corta edad.
- La magia favorece un aprendizaje significativo porque: 1) la magia estimula a los alumnos (canal visual y auditivo); 2) tiene mayor impacto a nivel psicológico que cualquier otro recurso y 3) lo aprendido con magia tiende a ser recordado durante más tiempo debido a la implicación emocional del alumno (Rodríguez, 2015: 14).
- Es una estrategia no tiene límites establecidos: su productividad depende de los conocimientos del profesor y del esfuerzo que se invierta. Además, se puede trasladar a cualquier materia, asignatura o campo de conocimiento. Rodríguez (2015: 15) da algunos ejemplos para el currículum escolar.

3. ENSEÑANZA DE LA LITERATURA A TRAVÉS DE LA MAGIA

Como hemos avanzado en el apartado anterior, el uso de la magia como estrategia didáctica se aplica principalmente en la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias. Tanto es así, que la relación entre la magia y las matemáticas se ha bautizado como *matemagia*, es decir, efectos aparentemente mágicos que se sustentan bajo una explicación matemática (Antúnez, 2015-2016; Blasco, 2016; Gardner, 2011). También las ciencias aprovechan sus

[86] Ruíz Domínguez (2013) propone también el uso de efectos ópticos, acertijos, adivinanzas y problemas para fomentar la creatividad; aunque estas técnicas no son magia ni se deben presentar como tal: mientras que los acertijos suponen un reto intelectual porque tienen una solución intrincada, la magia no tiene solución. Si equiparamos la magia a un rompecabezas entonces pierde totalmente su sentido y su idiosincrasia.

principios y teorías, que generalmente son desconocidas para el público general, para hacer juegos de magia.[87] [88]

Por el contrario, no hay precedentes relevantes que relacionen la didáctica de la literatura con la magia. Nosotros pretendemos dar unas ideas en torno a este tema, que por ahora reside virgen y que reclama atención para aportar nuevos conocimientos. Así, en este apartado intentaremos dar unas nociones para aplicar la magia al campo de la didáctica de la literatura en el aula. En el siguiente apartado hablaremos de la literatura y la magia fuera del aula.

González García y Caro Valverde (2009) definen la didáctica de la literatura como:

> ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es "enseñar contenidos" sobre la literatura sino "aprender competencia comunicativa" con la literatura. No es una ciencia *aplicada* sino una ciencia *implicada* con la vida de las palabras.

Según esta definición, aprender literatura va más allá de un enfoque histórico y academicista: no se trata solo de aprender y comprender la historia de la literatura (recordar movimientos estéticos, autores, obras, periodos, etc.), tampoco memorizar una serie de figura retóricas ni aplicar mecánicamente los pasos correctos para hacer un comentario de texto. Un concepto primordial es el de *educación literaria*, término que nos traslada al aprendizaje autónomo de la literatura. Así, según las autoras (González García y Caro Valverde, 2009: 6), el objetivo de la literatura en la enseñanza es: «despertar el cultivo de la imaginación de los adolescentes en sus actos comprensivos y expresivos de intención literaria. [...] su cultivo dinamiza la combinación de todas las competencias comunicativas con todas las competencias generales». El objetivo final de toda didáctica de la literatura es que los alumnos sean los productores y creadores de textos literarios, así como H. Gardner (1987) proponía en revisión de la inteligencia lingüística (v. § 1).

Por tanto, para adecuar la magia como estrategia para enseñar literatura deberemos recurrir al mismo mecanismo que en el juego de las bolas de esponja y la división celular: a partir de un efecto dado tenemos que pensar y crear una presentación o charla que avenga con los contenidos que queremos enseñar. Para darle un enfoque más orientado a la literatura o la lengua, el mismo ejemplo de las bolas de esponja lo podemos utilizar para explicar la división de oraciones. Pasar de una bola de esponja de gran envergadura a una más pequeña y de esta manera explicar que las palabras van cambiando y adaptándose, la tendencia de economizar el lenguaje. Las posibilidades están limitadas por la capacidad de creación de cada uno y la originalidad que podamos desarrollar.

Hemos seleccionado una serie de efectos que por sus características pueden encajar mejor en el ámbito de la literatura, ya que algunos juegos (por su estructura, materiales o presentación) presentan unas características óptimas para su ejecución. Por cuestiones obvias, no revelaremos aquí los secretos de cada efecto, sino que remitimos a la bibliografía básica (v. § 5) para consultarlos.

---

[87] Si conocéis a un cartomago, pedidle que os haga el juego del 'agua y aceite': el ilusionista explica con su baraja que el agua y el aceite son dos líquidos imposibles de mezclar, que es imposible alternar cartas rojas y negras porque al final, igual que ocurre con el agua y el aceite, siempre acaban separándose. Este es un ejemplo de juego mágico basado en un principio científico (el agua es más densa que el aceite).

[88] Este año 2017 se celebra en Madrid la segunda edición del Encuentro de Ciencia, Magia y Educación: https://magsci.eu/ecme17/.

- Libro de aparición: Los niños ven un libro, ya sea conocido o no (en función de la presentación o del momento que vayamos a usar este efecto, por si queremos introducir un tema o ampliarlo). Supongamos que es un libro de Neruda y que en la portada pone *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, pero cuando el docente abre el libro y hojea sus páginas, ve que se encuentra en blanco, que está vacío de contenido. Pedimos a los alumnos que digan palabras relacionadas con el título, o palabras que ellos crean puedan estar relacionadas (si es para introducir el tema) o que nos digan palabras o versos que recuerden (después de su lectura o estudio). De cualquier modo, escribimos en un folio en blanco todas las palabras, frases y versos. Con un mechero encendemos el papel mágico (un papel especial) que se consume en un abrir y cerrar de ojos, y cuando abrimos el libro, las letras han viajado para imprimirse en el libro. Este libro especial se puede fabricar fácilmente y se pueden conseguir efectos interesantes: apariciones y desapariciones de textos. Se usa sobre todo en la magia infantil.

- Test del libro: Este juego es un clásico de la magia y dispone de muchas variaciones, una de las cuales se puede encontrar entre la bibliografía específica. Consiste en que el profesor escribe en un papel una predicción y la mete dentro de un sobre que dejará a la vista de todos pero que nadie podrá ni abrir ni tocar. Posteriormente, el maestro irá señalando libros por la biblioteca del aula hasta que un alumno diga "alto", el maestro se detendrá por la zona indicada, sacará algunos libros que dejará encima de la mesa y dará a elegir un libro de todo el montón. Cuando tenemos ese libro, vamos pasando hojas hasta que nos vuelven a decir "alto": el niño elegirá al azar una frase de esa página y coincidirá con la predicción que contiene el sobre. Esta es una coincidencia muy llamativa y sorprendente, ideal para aplicar con obras que se hayan trabajado previamente o con el canon escolar.

- Un periódico: Con un periódico se pueden realizar varios juegos, entre ellos, el típico de periódico roto y recompuesto. El docente enseña una hoja de periódico, puede ser una sección que no nos interese o, por el contrario, una sección especialmente llamativa, como la sección cultural, donde de vez en cuando introducen información literaria. Con la hoja en la mano, la va rasgando en cuartillas hasta que solamente se queda con unos pedazos, los cuales los junta en la mano y, con un soplo, recompone mágicamente la hoja de periódico. Otro efecto, de fácil preparación es este: los niños ven que el docente abre un periódico, ojea sus páginas y pregunta si es posible encontrar literatura en un medio de comunicación (que podría servir para explicar la tipología textual). Como es un diario, normalmente no encontraremos literatura, pero después de plegar los papeles, conseguimos sacar de manera mágica un manuscrito literario de la época que estemos trabajando.

- Predicciones: El hecho de conocer un simple método para hacer predicciones ya nos sirve para una infinidad de juegos, las posibilidades dependen de la creatividad del docente. Por ejemplo: el maestro introduce papeles dentro de una bolsa con los nombres de autores para trabajar en las próximas sesiones (o también nombres de obras, movimientos estéticos, recursos literarios, aforismos, etc.). Realiza una predicción en una libreta, y cuando los alumnos sacan los papeles de manera aleatoria, el profesor ya había predicho el resultado.

- Leer la mente: Este juego, para el cual existen varios métodos, es un poco más avanzado y se puede encontrar en libros sobre mentalismo. El maestro va haciendo una serie de preguntas a un alumno de contenido relacionado con el tema que se esté tratando. El alumno no responde en voz alta, si no que piensa para sí mismo las respuestas. El maestro es capaz de leerle la mente y conoce las respuestas que ha dado el alumno, incluso las que ha contestado de manera equivocada, y de esta manera le dice dónde debe incidir sus próximas horas de estudio de manera agradable.

- Cartomagia: La magia con cartas permite un sin fin de opciones, de hecho, muchos juegos se pueden adaptar fácilmente a los contenidos que queremos desarrollar. Por ejemplo, a partir de una baraja en blanco, podemos construir nuestra propia baraja de personajes, autores, poemas, figuras retóricas, movimientos estéticos, versos de poemas, etc. Podemos utilizamos esta bajara para introducir, predecir o adivinar los contenidos que queramos resaltar. Como ejemplo concreto, podemos atrevernos a cambiar la presentación del juego *Suite apparition* del mago Pepe Carroll[89] para explicar la literatura de vanguardias. Aprovechamos que este juego va haciendo aparecer las 13 cartas de un mismo palo con una habilidad extraordinaria para hacer aparecer en cada carta las características literarias de este movimiento, y, además, al final de todo, las cartas con las características se transforman en los nombres de los mayores representantes de este movimiento o, también, pueden transformarse en un poema vanguardista, como final sorpresa. En el caso de usar una baraja de póker, el mago Josequesoyyo cuenta con las cartas la historia de amor entre *Romeo y Julieta* (aunque es un juego avanzado en cuanto a técnica). Por poner un ejemplo más, con una baraja de póker se puede adaptar el clásico juego del Agua y aceite (v. nota a pie 87) para explicar la rivalidad entre Quevedo y Góngora: mientras que la literatura los une y los mezcla en una misma tradición, ellos no se soportan, prefieren estar alejados el uno del otro. Y mientras sus lectores y seguidores procuran que ellos se reconcilien, la rivalidad entre ellos dos es imposible de reconciliar.

Mientras que aquí hemos puesto unos ejemplos con materiales corrientes, las limitaciones residen en la creatividad del docente y en sus conocimientos mágicos: cuanta más magia se domina, más juegos creativos se pueden adaptar y ejecutar.

4. MÁS ALLÁ DEL AULA: EXPERIENCIAS EXTRAESCOLARES

A veces para completar el currículum se accede a la realización de acciones puntuales académicas fuera del centro escolar. Dentro de la variedad, desarrollaremos dos con el fin de ilustrar en la práctica lo que se ha teorizado.

Los colegios suelen demandar actuaciones concretas a una empresa dedicada a la animación y campamentos de verano con el objetivo de enseñar, animar, divulgar conocimiento de otra manera que no sea la tradicional. Esta idea de mezclar contenido académico con algún tipo de espectáculo abría un abanico de múltiples opciones, dependiendo de qué se quiere enseñar y el ámbito del que disponemos. Al ser una disciplina no reglada y con un margen metodológico amplio, se trabaja con mucha libertad. El trabajo consiste en pensar de qué manera podemos conseguir nuestros objetivos con esta actuación puntual. Como hemos explicado anteriormente, sabemos que el recurso de la magia es limitado en ciertos contextos y dependiendo de qué enseñanza vayamos a promover. Los casos que especificaremos a continuación son de carácter lingüístico y literario.

Existen dos métodos: *1)* pensar el formato de espectáculo, los efectos a realizar y su organización; igual que el trabajo de los personajes desde su arco evolutivo (protagonista y antagonista) hasta el conflicto y la solución. Normalmente, la magia es parte de la solución, pero también nos supone conflicto al trabajar teatralizando de manera clown: «En el clown para ir de un punto A a un punto B el peor camino es la línea recta» (Adriano, 2016: 30). Una vez tenemos la estructura, iremos introduciendo en guion el contenido que irá a lo largo de la obra. *2)* tener la obra o el conocimiento y pensar efectos que lo acompañen. A continuación, se explican dos acciones con los métodos de trabajo.

[89] Pepe Carroll haciendo el efecto: https://www.youtube.com/watch?v=Y0M0V5be1Ls

4. 1. EL MAGO DE LOS COLORES

Esta actuación se realizó en dos colegios públicos de l'Alfàs del Pi (Alicante). Las edades a las que estaba dirigida esta actividad eran para público infantil, es decir, para niños de tres, cuatro y cinco años. La actividad consistió en un cuentacuentos que fomentara el placer de la lectura, denominado 'animación lectora' en el tercer nivel de concreción curricular.

Para este ejercicio educativo seguimos el método *2)*. Tenemos una obra literaria que nos gusta y le buscamos aplicaciones o efectos mágicos que funciones. El libro que se empleó para poder hacer la animación lectora fue *El mago de los colores* de Arnold Lobel. ¿Por qué este libro y no otro? Por tres razones: la primera es que teníamos poco tiempo (un par de semanas) para preparar la animación. La segunda porque la temática del libro era sencilla y se podía teatralizar, además, el tema era los colores y la actitud de compartir. La tercera es que facilitaba la búsqueda de algunos efectos mágicos que apoyaran el texto narrado y además fomentara la lectura.

Podemos dividir el cuentacuentos en dos partes claramente diferenciadas. La primera parte es donde se narra el cuento y entramos en el mundo de fantasía. El narrador cuenta que al principio en el mundo no existían colores, que era un lugar donde todo era gris y negro. Un día, un mago tuvo la genial idea de mezclar pócimas para conseguir colores, incluso los mezclaba entre ellos para conseguir otros colores más, y así, poder pintar el mundo de toda la paleta cromática. Evidentemente el contenido del libro se adorna para que la duración esté en torno a unos quince minutos. Se suele alargar un tiempo extra cuando se introduce el *acting* para que los alumnos no bajen la atención. Pasados esos quince minutos, cuando el cuento llega a su fin, se retoma el hilo justificando que este era un libro que yo leí cuando era pequeño. Aquí se hace inciso en la importancia de la lectura dado que, si no hubiera sido por este libro, yo jamás me hubiera convertido en un mago. Aquí hay un *feedback* con los alumnos, se les pregunta si quieren aprender a leer y qué les gustaría leer. La segunda parte es la magia, los efectos vienen con unas instrucciones previamente redactadas en un libro de goma eva especialmente hecho para la ocasión. Pedimos a un maestro su ayuda para que nos vaya diciendo paso a paso qué tenemos que hacer. Hay tres efectos mágicos:

1. *El libro que se pinta con imaginación.*_Los niños ven un libro en blanco en todas sus páginas, piensan un animal y en las páginas aparecen los animales en blanco y negro, para en una siguiente aparecer los mismos animales pintados. Para los magos es un recurso muy socorrido y actualmente se encuentra en desuso, ya que resulta predecible. Se utilizó por el hecho de que era un libro, trabajaba los colores de blanco y negro a el resto de tonalidades, además, funcionaba bien para un primer efecto.

2. *Pañuelo juguetón.* Los niños ven que el mago tiene un pañuelo en la mano y lo hace desaparecer. Por arte de magia, el pañuelo reaparece dentro de un papel enrollado que ha pedido prestado.

3. *¿Qué ha pasado con los colores?* Lo que ven los niños es un grupo de pañuelos de color blanco que se introducen dentro de una bolsa de tela vacía con trozos de cartulinas de colores y cuando el mago saca los pañuelos salen pintados con los colores que hemos metido de las cartulinas.

4. 2. LA MÀGIA D'ENRIC VALOR

Enric Valor i Vives (1911 - 2000) fue un gramático, lexicógrafo y novelista en lengua catalana. Las principales aportaciones del autor de Castalla (Alicante) fue la difusión y normalización de las nuevas normas ortográficas y de la gramática catalana, además de la recopilación y literaturización de 36 cuentos populares de la tradición oral valenciana, conocidos como *rondalles.* El ayuntamiento de l'Alfàs del Pi quiso conmemorar el 9 de octubre, el día del País Valenciano, con un espectáculo de magia destinado a las familias del municipio.

Este formato de acción didáctica se basó en el primer modelo explicado anteriormente y mezclaba la vida de E. Valor y sus obras literarias con la magia. Primero creamos el cuerpo del espectáculo y posteriormente introducimos datos relacionados con la temática. Al principio surgieron muchas dudas técnicas y de contenidos para lograr un espectáculo atractivo y novedoso. Finalmente decidimos actuar dos magos para representar los personajes, el mago Charlie Méliès interpretando a Enric Valor y al Mag Malastruc haciendo de mago, personaje creado a partir de la literatura.

La historia comienza con la aparición de Enric Valor desde una maleta, como si viniera de un largo viaje y tuviera muchas cosas que escribir en su vieja Olivetti. Automáticamente se rompe la cuarta pared y el protagonista explica al público que va a redactar una nueva rondalla. Hacemos partícipes a los niños para que nos ayuden a escribirla y les enseñamos una técnica para crear un personaje perfecto para la historia. Procedemos a sacar tres urnas y en cada una de ellas hay papelitos con diferentes características escritas que corresponden con la composición del futuro personaje: una caja indicaba el género (mujer de tres metros, mono con mochila, hombre con cola de tigre, etc.); otra urna, la vestimenta (traje de sevillanas con volantes, tirantes y camisa, chaleco de trapecista, etc.); y una tercera, su actitud (gracioso, miedoso, valiente, etc.). Una vez sacados los papeles al azar, el autor escribe en su máquina cómo es ese personaje, por ejemplo, un hombre con cola de tigre, vestido con traje de sevillanas con volantes y miedoso. Al escribir esto en su máquina Olivetti, el personaje aparece mágicamente dentro de un baúl vacío. El personaje es un poco miedoso y el autor tiene que conseguir que venza sus miedos. El nuevo personaje le pide al escritor tener un trabajo o poder dedicarse a algo, y tras varios intentos por parte del autor de atribuirle sus virtudes y el personaje negarse, decide hacerlo mago, pero dejamos claro que el escritor también es mago porque gracias a sus historias puede crear el mundo que él quiera. De esta manera, utilizando la máquina de escribir, los dos magos (el escritor como mago de las palabras y el mago como artista) avanzan en la historia utilizando la magia para afrontar los nuevos retos que se van sucediendo y superando los miedos e inseguridades.

En el mismo guion incluimos datos históricos como la pérdida del único ejemplar del autor que perdió en un tren que fue asaltado por los nacionalistas en la guerra civil, el número de rondallas escritas, los libros más destacados y algunas expresiones lingüísticas.

5. ¿NOS CONVERTIMOS EN MAGOS? RECURSOS PARA INICIARSE EN LA MAGIA

Como hemos visto en los antecedentes, los docentes que tienen ciertos conocimientos de magia ya se han percatado del gran potencial que les supone aplicarla en la escuela o en el instituto. En el caso contrario, invitamos a poner en práctica las dotes artísticas y creativas para poder conseguir una verdadera atmósfera mágica en el aula.

En este apartado damos unas pistas sencillas para poder iniciarse en la magia. A pesar de ser una afición que requiere mucha dedicación en cuanto a estudio y práctica, es un

camino que merece la pena, porque el universo mágico es realmente extenso y a su vez, sorprendente e interesante.

La opción más directa y óptima para aprender magia es matriculándose en una escuela de magia. Por desgracia, en España no hay muchas, y una alternativa es contratar a un profesional para que pueda dar clases personalizadas. Las tiendas de magia también suele ser un lugar de encuentro para los profesionales y pueden ayudarnos con los materiales necesarios para iniciarnos: con muy poco dinero podemos conseguir los objetos básicos, ya sea una baraja, unas cuerdas o unas monedas.

Otra alternativa a la hora de formarse como mago es navegar por Internet e indagar en foros especializado, pero los conocimientos más valiosos los encontramos sin duda en los libros. Las asociaciones también son una buena oportunidad para iniciarse como mago y crear redes de conocimiento: primero se debe pasar una prueba de aficionado para poder compartir mesa con los grandes magos y así debatir sobre ideas, juegos o rutinas. Las asociaciones se extienden prácticamente por todo el territorio nacional y es probable que se encuentre algún círculo de ilusionistas cercano.

Finalmente, el acceso a libros y revistas especializadas aportan todos los conocimientos necesarios para adentrarse en el mundo de la magia, en el caso que se decida empezar por libre o no se disponga de contactos especializados. Para nuestro tema de estudio, es decir, la magia como estrategia didáctica, recomendamos una serie de libros distribuidos en 3 bloques: bibliografía de magia general, bibliografía de magia infantil y bibliografía de teoría mágica. Todos los títulos los podrás encontrar en la bibliografía, dentro del apartado 7. 1. bibliografía específica.

- Bibliografía de magia general: son aquellos libros que nos permiten aprender desde cero las bases del ilusionismo. La obra *Prestidigitación al alcance de todos* de W. Ciuró es un clásico de la magia reeditado recientemente y después, es aconsejable la lectura de *Esto es magia* de A. Moliné, un libro que mezcla teoría y práctica para las personas que pretenden abordar el estudio de la magia seriamente. Dentro de la cartomagia hay muchas obras introductorias, así que, por no extendernos demasiado, recomendaremos dos: *Iniciación a la magia con cartas* de A. Florensa y *Cartomagia fundamental* de Vicente Canuto, este último libro tiene un compendio de técnicas más avanzadas. En el ámbito de la numismagia, J. B. Bobo escribió su obra *Magia con monedas*, una auténtica enciclopedia considerada el libro de referencia, que abarca desde un nivel sencillo a uno avanzado.
- Bibliografía de magia infantil: son aquellos libros que se focalizan en la magia destinada al público infantil, no solo en los efectos sino también en la psicología. David Kaye ha escrito *Serio de remate. Cómo hacer magia para niños*, considerada la guía más completa sobre presentación de magia para niños y C. Adriano ha escrito *Magos, niños y otros misterios* y *Bajo el sombrero. Apuntes desde mis zapatos.*
- Bibliografía de teoría mágica: son aquellos libros que se centran en los aspectos psicológicos de la magia, en las construcciones de las rutinas, creación de personajes y reflexiona sobre el papel de la magia y el mago. Un libro básico es *Los cinco puntos mágicos* de J. Tamariz que trata los cinco puntos corporales más importantes del mago: mirada, voz, manos, pies y posición corporal. *Fundamentos. Puesta en escena* de E. Riese resuelve dudas tanto de efectos y construcción de rutinas como sobre vestuario, iluminación, guion, personaje y música. *La buena magia* de D. Ortiz es un libro sobre la técnica de la presentación, un *best-seller* de la teoría mágica y finalmente, J. Jay compiló en *Pensar la magia* reflexiones teóricas publicadas en otras obras agrupadas bajo capítulos generales que alcanzan todos los rincones de la magia.

6. CONCLUSIONES

Con los retos de la educación actual, los docentes plantean nuevas técnicas, estrategias y metodologías que respondan mejor a sus necesidades. Una opción más dentro del bagaje de recursos innovadores es el uso de la magia como estrategia didáctica. Esta estrategia, que se basa en la teoría de las inteligencias múltiples y en la experiencia docente, cuenta con las ventajas siguientes: abre la puerta a la creatividad, mantiene motivado a los alumnos y desarrolla el trabajo de las emociones. La magia supone un crecimiento personal tanto para el alumno como para el propio maestro, además de ser un recurso transversal para poder hacer frente a conflictos, mejorar el clima de aula y ejercer una influencia de aprendizaje hacia nuestros alumnos.

Creemos que la opción que presentamos aquí responde en buena medida a los problemas que nos habíamos planteado en la introducción: la enseñanza de la literatura a través de la magia permite abordar una perspectiva holística, transversal y multidisciplinar de la enseñanza; se refuerza sobre los pilares humanísticos entendidos como los encargados de la formación plena de las personas y aborda el currículum desde un punto más libre y abierto, de manera que permite superar los posibles déficits en los contenidos.

Así pues, hemos cumplido los objetivos que nos habíamos marcado en un inicio: hemos definido los términos *estrategia didáctica* y *enseñanza literaria* para delimitar el alcance de nuestra propuesta, para justo después mostrar los límites y las aplicaciones didácticas de la magia en la enseñanza-aprendizaje de la literatura. En este caso particular, el uso del ilusionismo para enseñar literatura, hemos asentado sus bases teóricas, ya que es un tema nuevo que no cuenta con estudios anteriores.

Por un lado, en cuanto a las experiencias dentro del aula, primero hemos contextualizado y desarrollado el marco teórico para después proponer ideas y posibles efectos que se pueden desarrollar. Nos hemos nutrido de las obras que relacionan la magia con la didáctica general (aunque abordan más específicamente las matemáticas y las ciencias) y hemos visto sus usos: la magia como motivación, enriquecimiento personal o presentación de contenidos. En cambio, nosotros aportamos la especificidad literaria y abrimos el tema a debate. Para comprobar su eficacia, necesitamos estudios que corroboren nuestras aportaciones teóricas para crear una teoría mucho más sólida y desarrollada. Nuestro razonamiento lógico nos ha guiado a la hipótesis que, si otros expertos en sus aulas usan la magia como herramienta para impartir las correspondientes materias, por analogía, también puede funcionar para el enseñamiento de la literatura.

Por otro lado, hemos explicamos la creación y los resultados de las experiencias extraescolares que ligan la didáctica literaria e ilusionismo: *El mago de* los *colores*, un cuentacuentos para niños de infantil que pretende animar a la lectura y *La màgia d'Enric Valor*, un espectáculo de magia para todos los públicos que pretende difundir la vida y la obra de este escritor y gramático valenciano.

7. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Antúnez, A. (2015-2016). *Mag Artur*. Recuperado de http://magartur.blogspot.com.es/

Blasco, F. (2016). Matemagia. Los mejores trucos para entender los números. Ariel.

Conde, Á. (6 de mayo de 2016). La magia como herramienta pedagógica. *Magia y educación*. Recuperado de http://alvarocondemago.blogspot.com.es/2013/09/la-magia-como-herramienta-pedagogica.html

Conde, Á. (29 de junio de 2016). Magia y Educación: El doble objetivo curricular. *Magia y educación*. Recuperado de http://alvarocondemago.blogspot.com.es/2016/06/magia-y-educacion-el-doble-objetivo.html

Catalunya. Departament d'Ensenyament; Termcat, Centre de Terminologia. (2011). Estratègia didàctica. En *Diccionari d'educació*. Barcelona: TERMCAT, Centre de Terminologia. http://www.termcat.cat/es/Diccionaris_En_Linia/132

Educación 3.0. (2014). Informagia, trabajar las competencias a través de la magia. *Educación 3.0*. Recuperado de http://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/informagia-trabajar-competencias-a-traves-magia/19258.html

Ezeiza, A. (16 de diciembre de 2012). La magia como recurso educativo. Viajando con el circo #proyectoEF. *Proiektuen Mazedonia*. Recuperado de http://gaurmazedonia.blogspot.com.es/2012/12/la-magia-como-recurso-educativo.html

Gardner, H. (1987). Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias. Fondo de Cultura Económica.

Gardner, M. (2011). Matemática, magia y misterio. RBA.

Lancaster University. (2012). Watching Harry Potter films enhances creativity in children. *ScienceDaily*. Recuperado de www.sciencedaily.com/releases/2012/03/120320115140.htm

Lobel, A. (2004). *El mago de los colores*. Editorial Corimbo.

Martín Díaz, S. (2011). Por arte de magia. *Aula del Pedagogo*, *4*. Recuperado de http://www.auladelpedagogo.com/2011/02/por-arte-de-magia/

Nussbaum, M. (2011). Sense ànim de lucre: per què la democràcia necessita les humanitats. Barcelona: Arcadia.

Real Academia Española. (2001). Magia. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de http://dle.rae.es/?id=NskdMWE

Rodríguez Alfieri, R. (2016). *Magia y educación* (Trabajo de Final de Grado). Universitat Jaume I. Recuperado de http://hdl.handle.net/10234/162446

Ruíz Domínguez, X., & Tamariz, J. (2013). *Educando con magia: El ilusionismo como recurso didáctico*. Madrid, España: Narcea.

Simó Bouzas, R. (2014). *Aplicar la magia en la escuela: propuesta de intervención en la educación formal* (Trabajo de Final de Grado). Universidad de Salamanca. Recuperado de http://hdl.handle.net/10366/125855

Tomeo, J. (2014). Breve apunte sobre magia y creatividad: en los escritores y el lenguaje. Ediciones Universidad de Salamanca.

Valverde, C., Teresa, M., & González García, M. (2009). *Didáctica de la Literatura. Educación Literaria*. Recuperado de https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/7791

7. 1. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

Adriano, C. (2016). *Bajo el sombrero. Apuntes desde mis zapatos.* Madrid: Páginas Libros de magia.
Adriano, C. (2011). *Magos, niños y otros misterios.* Madrid: Páginas Libros de magia.
Bobo, J. B. (2008). *Magia con monedas.* Madrid: Páginas Libros de magia.
Canuto, V. (1993). *Cartomagia fundamental.* Madrid: Páginas Libros de magia.
Ciuró. W. (2004). *Prestidigitación al alcance de todos.* Madrid: Páginas Libros de magia.
Florensa, A. (2002). *Iniciación a la magia con cartas.* Madrid: Páginas Libros de magia.
Jay, J. (2014). *Pensar la magia.* Madrid: Páginas Libros de magia.
Kaye, D. (2007). *Serio de remate. Cómo hacer magia para niños.* Madrid: Páginas Libros de magia.
Moliné, A. (2011). *Esto es magia.* Barcelona: Ediciones Marré.
Riese, E. (2011). *Fundamentos. Puesta en escena.* Madrid: Páginas Libros de magia.
Ortiz, D. (1999). *La buena magia.* Páginas Libros de magia.
Tamariz. J. (1981). *Los cinco puntos mágicos.* Madrid: Editorial Frakson.

JUEGO ESCÉNICO Y EXPRESIÓN: UN ABORDAJE LÚDICO DE LA REALIDAD EN LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Luis Alfredo Miranda Calderón
alfremira@gmail.com

Universidad Nacional de Costa Rica

Resumen

En el marco de formación universitaria y desde el ámbito interdisciplinario, esta propuesta se enmarca en la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica de la Universidad Nacional de Costa Rica. Su implementación surge de la investigación y reflexión pedagógica, al explorar los aportes pedagógicos del juego escénico, la capacidad creadora y la expresión en la formación de docentes de la Educación Básica. La propuesta abarca e integra distintos saberes del campo de la pedagogía crítica, la psicología, la sociología y la antropología, así como diversos lenguajes expresivos tales como: el teatro, la expresión corporal y la pantomima. Además concibe el entorno social y la vida cotidiana como recursos didácticos que conceden un amplio espectro de posibilidades y experiencias de aprendizaje a partir de la expresión y análisis de la realidad. Desde la pedagogía se propone "el juego escénico", como un detonante expresivo que parte de la infinita diversidad de situaciones de la realidad y se analiza la implementación de dichas herramientas en la mediación pedagógica en diversos escenarios educativos, considerando las particularidades espaciales y culturales que los caracteriza.

Palabras clave

Mediación pedagógica, juego escénico, teatro, expresión, realidad.

1. APRENDIZAJE Y EXPRESIÓN DE LA REALIDAD

El arte, la expresión y la capacidad creadora constituyen un patrimonio de índole universal, común en todas las sociedades y en todas las épocas. Las tradiciones, los gustos y los modos de vida de todas las culturas, han sido permeadas y han evolucionado junto al arte, lo que ha generado diversas formas de expresión y de representaciones de lo que conocemos como *realidad.*

Si consideramos que el arte o la expresión son reflexiones del lenguaje desde lo estético, entonces podríamos hablar de un lenguaje estético que se nutre de nuestras experiencias, percepciones, ideas, representaciones del mundo emociones, sentimientos y aprendizajes; todos integrados en un lugar y en un momento, que indudablemente unifica nuestro pensamiento con la realidad y el sentir, con nuestras experiencias y con nuestros valores. Esto nos lleva a precisar que el *"aprender"* es en sí un arte, ya que en él está presente la capacidad creadora para poder articular *el Todo con Todo* o lo que podríamos llamar realidad integrada, de forma que propicie formas de pensamiento complejo.

La capacidad de aprender, como afirma señala Assman (2002), es un proceso orgánico y activo que implica la unidad entre los procesos cognitivos y los procesos vitales. Esto nos lleva a precisar que como seres aprendientes, hemos llegado a identificar otros lenguajes o puntos de encuentro entre el conocimiento y nuestro sentir. Puntos de conexión en los que prevalece nuestra percepción y la forma única e irrepetible de ver el mundo y la realidad. Al respecto Beltrán (2008) señala:

> Las relaciones entre realidad social y conocimiento de la realidad social constituyen un caso sumamente peculiar de las que se dan entre mundo y ciencia, ante todo, porque la realidad social es muy compleja, mucho más que la físico-natural, pues está impregnada de sentido que configura su estructura y su funcionamiento. Y, en la misma línea, los individuos que la componen hablan, emiten mensajes complejos de los que depende su comportamiento y el de los demás; y lo hacen en una lengua (de entre una enorme variedad de ellas) que no ha creado ninguno de los hablantes, sino que todos han aprendido. (p.292)

Por lo tanto, un modelo pedagógico que intente ser universal, inclusivo y transformador de la realidad, debe considerar el despertar de la imaginación para alcanzar sueños y utopías, en sincronía con el conocimiento de *"esa realidad".*

Explorar e involucrarse en la dimensión estética significa percibir la realidad a través de diversos lenguajes, estar consciente de las propias sensibilidades y habilidades, y de otras personas en su vasta diversidad, potenciar la imaginación, la sensibilidad, la creatividad y alcanzar la verdadera conexión con lo que implica esa realidad. Es a partir de esta perspectiva que nuestra corporeidad, nuestra voz, así como el movimiento y la expresión de nuestro cuerpo, adquieren otra dimensión en la conformación de un lenguaje en el sentir, en el percibir la realidad y en el manifestarse en ella.

Este nuevo paradigma no solo proporciona una nueva visión de mundo, sino una nueva visión de la vida, de la mente y del aprendizaje. Donde éste último es integral y por tanto transforma la totalidad de la persona y todo lo que existe a su alrededor. Al respecto Morín (2003) menciona:

> El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social e histórico (…) es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las distintas disciplinas y que imposibilitan aprender lo que significa ser humano. (p.2)

El lenguaje estético trae consigo la verdad, evidencia lo incierto, la vaguedad, la ambigüedad, la diversidad y la comprensión, dando lugar a enfrentamientos y discusiones, para que de ellas emerja la duda y se alcance de manera precisa nuevas visiones del

conocimiento. Esto lo evidenciamos a través de la interacción permanente con la naturaleza que nos permite desarrollar la sensibilidad y el gusto por la diversidad, y la vasta complejidad y posibilidades de las relaciones del cosmos.

Aprendemos a través de y en interacción con todo el conocimiento que nos rodea. Un conocimiento que de por sí es global y debe conceptualizarse para ser pertinente. Pensemos de nuevo en el proceso de aprendizaje de un niño o niña en edad escolar. Su atención está orientada a explorar su *"mundo cercano"*, aspira a fundamentar y manipular los fenómenos del *"mundo inmediato"* y ubicarse armónicamente en la complejidad del *"macromundo planetario"*.

2. EXPLORAR LA REALIDAD DESDE LA EXPRESIÓN

El papel de la estética en el proceso de aprendizaje de cada persona es esencial. Hay en nuestro ser, tanto una estética formada como una estética por descubrir y por formar. No nos formamos estéticamente en clases de arte, sino que nuestra formación estética se inicia en la concepción, y continua a través de todas nuestras experiencias, ternuras, placeres, emociones y sentimientos recibidos en la interacción con la especie, la sociedad y la diversidad de individuos que la conforman, con la reconstrucción y deconstrucción del mundo y con la propia capacidad creadora que en cada uno de nosotros es única y que nos permite de manera personal y sensible, resignificar la vida.

Desde la formación docente esto es esencial no solo en el modelaje y la formación de cada docente, sino además como un canal para propiciar el diálogo y la interdisciplinariedad de saberes dentro del aula universitaria, concibiendo nuevos lenguajes más allá de los cotidianos y tradicionales que nos ofrecen los espacios escolarizados. Es a partir de esta perspectiva que nuestra corporeidad, nuestra voz, así como el movimiento y la expresión de nuestro cuerpo adquieren otra dimensión en la conformación de un lenguaje en el sentir, en el percibir y en el manifestarse.

A partir del encuentro con la dimensión estética de todo conocimiento inscrito en *la realidad*, es preciso orientar al estudiantado hacia una lectura crítica de la realidad, para que interrogue lo que nos dice nuestro mundo, sus experiencias, sus representaciones, sus pensamientos, sus sentimientos; pero la interrogación no debe ser únicamente por lo que nos rodea sino además por la forma cómo incide en nuestras vidas. En este sentido el permanente preguntar, la continua reflexión, la incesante búsqueda de respuestas y por la verdad en el conocimiento, la estética del mismo, sus formas de lenguaje y su diversidad de respuesta que evidencian finalmente la complejidad de nuestra realidad, la multiplicidad de sus perspectivas, así como las ideas, percepciones e incertidumbres.

3. LA REALIDAD COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Plantear la realidad como un recurso didáctico implica concebir la realidad como una fuente inagotable de posibilidades para leer el entorno físico y social. Desde esta perspectiva el espacio y tiempo constituyen coordenadas en un amplio espectro de contextos, situaciones, lugares y no lugares.

La realidad es un elemento viviente y evolutivo que se adapta y se modifica a sí mismo. Por lo tanto en esta trama de una realidad cambiante, construir una definición universal de realidad constituye un asunto de infinito alcance pues concebirlo inevitablemente implica ligarlo a nuestra existencia, a cada una de nuestras realidades inmersas en su devenir. Es ser

conscientes de la historización de lo que nos rodea, en nuestra corporeidad y en nuestro *espacio-tiempo.*

Encontrar las respuestas y preguntas a la existencia humana en una realidad compleja, significa descubrir la magia del conocimiento, el sentido de lo bello y la necesidad de valoración del otro y de los otros.

En esta dimensión, el lenguaje estético evoca el entendimiento, la complejidad de relaciones en donde los seres aprendientes debemos intentar ver ya no sólo con nuestros ojos, sino también con nuestra mirada sincronizada con *la realidad*; ya que cuando conocemos y nos sensibilizamos por lo que nos rodea, sentimos y pensamos con él y los otros, somos capaces de internarnos en el pensamiento humano, sabremos entonces preguntar y saber escuchar. Así, comprendemos de forma armónica el lenguaje estético que caracteriza a la cultura local y planetaria. Por lo tanto, se vive y se piensa, de manera holística e integradora.

Todos aprendemos de forma única, exclusiva e irrepetible y desarrollamos una relación particular con el conocimiento, permeada por nuestras vivencias y por nuestra interacción con la realidad. Esta interacción con el espacio físico, temporal y social es lo que lo que nos hace reflexionar acerca de la trascendencia del lenguaje, las formas de comunicación que utilizamos para relacionarnos con el entorno y los medios que utilizamos para almacenar, compartir y producir conocimiento. Es así como el conocimiento pasa a ser un bien común y compartido. Sin embargo no siempre fue así como lo advierte Gelb (1998):

> En la edad media, una persona común y corriente no tenía acceso a la información y los pocos libros que existían estaban en latín, una lengua que solo era enseñada a la elite. Ahora vivimos inmersos en un flujo de datos incesante y sin precedentes. En quinientos años hemos pasado de un mundo en donde todo era seguro y nada cambiaba a un mundo donde nada parece seguro y todo cambia. (p.20)

En el espacio pedagógico, este proceso se expresa en la configuración de un paradigma emergente que nos obliga a concebir la realidad como un caleidoscopio de múltiples y complejos procesos mediante los cuales los aprendientes construimos y reconstruimos nuestra representación de realidad y sociedad. Este universo cognitivo es imprescindible para elaborar y apropiarnos de otros nuevos conocimientos, habilidades, destrezas y los valores que requerimos para nuestro desarrollo integral y en sincronía con otras personas. En este sentido Papuccio y Zaballa (2008) advierten que la escuela no debe reducirse a un espacio instruccional al señalar:

> La escuela no sólo como espacio instruccional sino como sedes culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas se dan cita, los habilita como participantes activos, hacedores de la realidad, sosteniendo otra visión del pasado, del presente y el futuro, que desde el punto de vista de la pedagogía tradicional ha quedado ausente. Argumentar sus experiencias y construir nuevos significados a través de diálogos implicados en un proceso de interacción comunicativa donde el docente facilita el diálogo, en éste nuevo proceso educativo.

Desde esta visión la escuela debe reconfigurarse en un espacio que genere experiencias para construir nuevos aprendizajes y significados de la realidad, a través de un proceso de interacción comunicativa en la que el pedagogo fomente el diálogo.

4. UNA PROPUESTA PARA EL ABORDAJE DE LA REALIDAD DESDE EL JUEGO ESCÉNICO

Desde una visión interdisciplinaria esta premisa formativa abarca e integra distintos saberes del campo de la pedagogía crítica, la psicología, la sociología y la antropología, así

como diversas disciplinas del arte representado como el teatro, la danza, la expresión corporal, la pantomima y la capacidad creadora.

Retomando diversos elementos de la pedagogía crítica, esta propuesta de formación docente se enmarca en el programa de la carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación en I y II Ciclos de la Educación General Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (C.I.D.E) de la Universidad Nacional de Costa Rica.

La experiencia retoma el abordaje epistémico de la concreción del currículo en el que se concibe el conocimiento con una visión integral con una visión inter y transdisciplinaria, evitando la fragmentación por áreas y utilizando estrategias significativas que correlacionen temas de las distintas áreas del saber, promuevan la convivencia a través del trabajo cooperativo y tomen en cuenta las experiencias de vida, seleccionando para ello el conocimiento presente en la realidad y en todos los espacios donde se geste el aprendizaje.

5. OBJETIVOS

- Valorar la trascendencia del juego escénico y la expresión, en la comunicación de ideas, sentimientos y emociones y en el fortalecimiento de aptitudes artísticas, expresivas y creativas y en el desarrollo integral de las personas.
- Expresar mediante diferentes lenguajes expresivos, diversas percepciones e interpretaciones de la realidad.
- Abordar el estudio de la realidad mediante estrategias pedagógicas que integren el juego escénico en la mediación pedagógica y en diversos espacios educativos.
- Favorecer en el estudiante-maestro, el descubrimiento de las capacidades expresivas de los niños y las niñas mediante elementos enriquecedores para la percepción de la realidad, la imaginación, la sensibilidad, el juicio crítico y estético.

Como base fundamental, la premisa concibe el juego escénico o teatral como lo que es; *"un juego"* y detonante expresivo, que parte de la infinita diversidad de situaciones que concede la realidad cambiante y dinámica. Por lo tanto la realidad, el entorno y la vida cotidiana son considerados recursos didácticos y el juego escénico se constituye en un elemento de concreción de los mismos, para el análisis y la transformación de dicha realidad. Su propósito se orienta a que las futuras y futuros docentes, conciban estas herramientas pedagógicas, no solo como un derecho a la expresión y un aporte el desarrollo integral de sus estudiantes, sino además como elementos potenciadores y articuladores de los diversos estilos de aprendizaje que convergen en el aula escolar.

Tanto en el juego como en la creación artística, resulta característico que una imagen o una representación aportada por el mundo exterior o realidad, sirvan de soporte para revelar y expresar su percepción del mundo desde diferentes lenguajes.

Muchas de las funciones esenciales para el desarrollo afectivo y creativo de cada persona se instauran en su infancia. Estas funciones pueden regularse gracias al juego. Por lo tanto, el vínculo entre el juego y el aprendizaje se concreta cuando se habilitan diferentes espacios de juego (escenarios) que hacen posible la integración del conocimiento de la realidad a través de la expresión mediante distintos lenguajes. El niño juega con los elementos que se le brinden, incorporando las representaciones que ha construido de la realidad, involucrando a sus compañeros y maestros en su visión e interpretación de esa realidad. De manera que la escuela se constituye en un espacio para la construcción y deconstrucción de la realidad

Interpretar nuestro mundo y expresar nuestras representaciones en su diversidad propicia una serie de aptitudes que desde la capacidad creadora permiten la flexibilidad del pensamiento; o la capacidad de concebir ideas nuevas o de percibir distintas relaciones entre objetos, lugares y situaciones. En algunos casos, la capacidad creadora puede ser concebida como una aptitud de pensar en forma diferente, aspecto necesario para lograr un profundo análisis del entorno y desde diversas miradas.

6. EL SI MÁGICO: UN JUEGO DE POSIBILIDADES

Bajo la premisa que propone el juego como punto de partida para la indagación pedagógica, es necesario señalar que el juego en sí se constituye el recurso educativo fundamental como un medio al servicio de aprendizaje y no un fin en sí mismo.

El juego dramático adquiere un valor educativo importante que permite desarrollar globalmente un conjunto de actitudes, procedimientos y conceptos interdisciplinarios que no se podrían trabajar aisladamente y que ayudan al estudiante a tomar conciencia de la realidad social y cultural que caracteriza su realidad. De modo que desde la pedagogía, e juego escénico o teatral se constituye una respuesta educativa a la necesidad de mejorar la metodología y optimizar los proceso de aprendizaje, así como ser un aporte significativo al desarrollo social y cultural del estudiantado.

El ***"si mágico"*** es un concepto creado por el pedagogo teatral ruso Konstantin Stanivslasky (1863-1938), que establece la posibilidad de situarse en la realidad de los personajes y vivenciar la experiencia interpretativa teatral desde el juego.

El *SI* es un elemento que moviliza la imaginación ya que obliga a precisar imágenes, a evocar objetos y sensaciones, a recrear lugares y estos procesos generan inmediatamente otras imágenes que son a su vez el origen de otras. De manera que imaginar con la mayor precisión posible las imágenes, permite un mayor y más profundo estado de concentración y de expresión creativa.

El *"si mágico"* se constituye en una herramienta para detonar la imaginación, para proponernos ser otras personas en otras realidades. Además permite a cada intérprete comenzar el proceso de creación que posteriormente resultará en un personaje construido. La clave está en que el *"si"* es una proposición tentativa, nunca se refiere a lo que existe realmente, sino solo a lo que podría ser. No afirma nada, simplemente supone. Es un estímulo fundamental para la actividad creadora de quien participa en el juego escénico.

Según Stanislavski; para liberar la imaginación debemos tener un buen estado de concentración, y a su vez un buen estado de imaginación nos permite una buena concentración. Es el punto de partida que permite al actor comenzar a crear la verdad en escena.

El *"sí"* es la génesis con la que inicia la construcción de un personaje; es decir, la persona que se involucra en el juego escénico debe plantearse: ¿Cómo sería yo *si*…? ¿Cómo me sentiría *si*…? ¿Qué haría *si* estuviera en esa situación?

A este conjunto de situaciones o condiciones es lo que Stanivslasky llama *circunstancias dadas* y son las coordenadas que determinan las particularidades y el comportamiento de un personaje. Este espectro de posibilidades infinitas o *si* mágico, es lo que detona una acción o reacción debido a que genera una justificación interna que es o que moviliza a cada personaje en el juego escénico. En este sentido la memoria sensorial y la memoria emotiva constituyen

dos importantes bastiones en el proceso de recreación de múltiples personajes, así como de diversas realidades.

En esta dinámica, las circunstancias dadas son las que nutren al *"si mágico"*. Por lo tanto deben ser determinadas muy claramente. Sería entonces "si pasa esto o aquello", siempre teniendo en cuenta que el personaje es así, se origina de este modo y se encuentra en tal lugar". ¿Cómo respondería yo si me encontrara en la situación del personaje?

La expresión teatral, como arte en marcha, propicia la evolución de una autoimagen positiva para adquirir la concentración y seguridad necesarias que permitan verbalizar y expresar auténticamente la propia individualidad y en una realidad. Estimula las necesidades y capacidades de adoptar y adecuarse a distintos roles, realidades y situaciones, constituyéndose como personas independientes que, valorando su propia diferencia, mediante una educación integrada.

7. LAS TEMÁTICAS

La propuesta se orienta al análisis, valoración y la integración del lenguaje estético y la capacidad creadora como elementos articuladores del currículo escolar. Para esto se inicia abordando distintas temáticas que se desprenden de los cuatro ejes transversales que propone el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional:

- Género.
- Cultura Ambiental.
- Equidad.
- Diversidad Cultural.

Estos ejes son retomados como temáticas detonantes o generadoras para el análisis de la realidad y la reflexión mediante la implementación de una serie de talleres que a continuación se mencionan:

- Expresión corporal.
- Juegos escénicos para la interpretación de situaciones de la realidad.
- Creación de textos de teatro sobre problemáticas de la realidad.
- Pantomima en torno a temas propios de la realidad.
- Puestas en escena sobre problemáticas sociales que integran el teatro, la danza y la música.

8. ETAPAS DEL PROCESO

El punto de partida de la experiencia se centra en el descubrimiento y observación minuciosa de diversos espacios populares colmados de mucha riqueza escénica y múltiples interacciones.

Entre estos espacios que aportan están condiciones se encuentran los parques, mercados, hospitales, terminales de buses, la estación de tren, las iglesias y ferias en los pueblos o comunidades, entre otras. Cada uno de estos espacios brinda una vasta gama de situaciones en las que interactúa gran diversidad de personas.

1. Inmersión en el escenario cambiante de la realidad.

Cada estudiante explora un espacio seleccionado para apreciar la realidad. La observación e interpretación del entorno.

2. Interpretación y análisis.

Mediante el análisis crítico de lo observado se interpreta y valoran los aprendizajes que se desprenden de la experiencia.

3. Juego escénico.

Se da inicio al proceso de recreación de la realidad mediante el juego, la improvisación y el uso de diversos lenguajes expresivos.

4. Puesta en escena.

Se lleva a escena el planteamiento de una problemática social mediante diversos lenguajes y formas de expresión, tal es el caso del juego escénico, la pantomima y la expresión corporal.

5. Socialización.

Las creaciones y montajes escénicos son compartidos a diferentes públicos con los cuales se desarrollan teatros foros y talleres experimentales para dar fines alternativos a las historias y relatos representados.

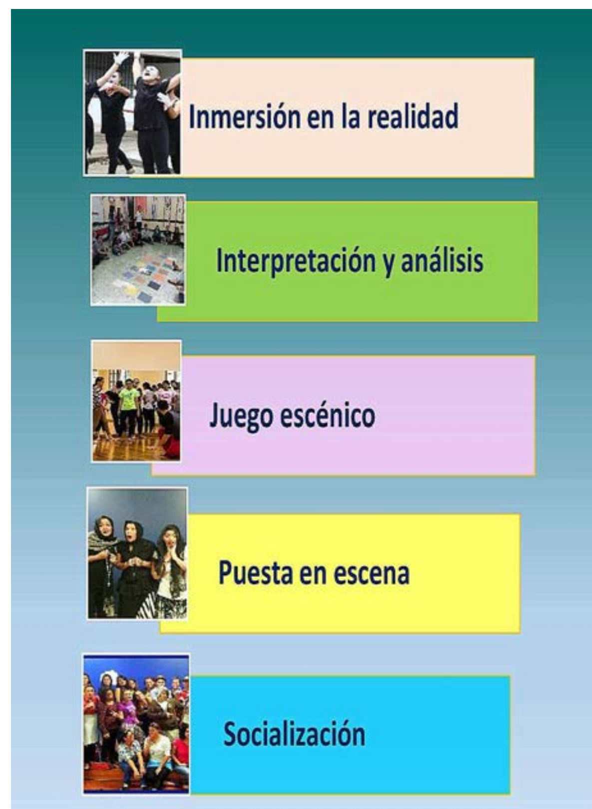


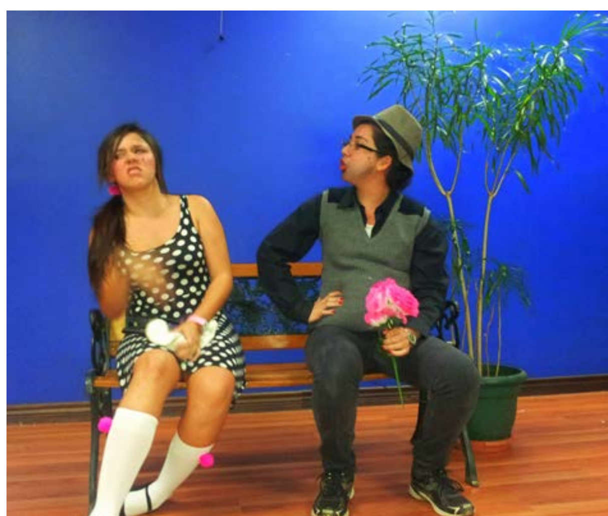
Figura 1. Etapas del proceso de recreación de la realidad mediado por el juego escénico

9. APRENDIZAJES Y HALLAZGOS

Los resultados de esta experiencia lúdico-pedagógica trascienden la dinámica del aula universitaria, ya que inciden positivamente en la formación profesional de cada estudiante de pedagogía y su desempeño en las diversas comunidades educativas en las que interactúa con en las que durante su formación, interactúa con los diversos actores.

Desde la formación pedagógica, esta propuesta permite al cada estudiante involucrarse en la realidad de manera que se favorece un accionar que armoniza la dignidad individual y la acción grupal, permitiendo al estudiante desarrollar sus potencialidades, convirtiéndolo en un ser activo, razonable, crítico, creativo y sensible con su realidad. Asimismo los lenguajes expresivos son utilizados como elementos integradores de todos los procesos que se vivencian en el ámbito escolar, puesto que ésta se convierte en la herramienta funcional.

La educación como una vivencia social requiere de un proceso de planificación que le permita influir en los individuos como respuesta efectiva a los retos y expectativas sociales. Además de lo anterior, se debe brindar formación cultural que complementen sus conocimientos y desarrollen sus capacidades intelectuales, que les permita dominar la lectura de la realidad, desarrollar sus conciencias críticas y así situarse en un contexto social y real para entender su papel como actor de los procesos socio-económicos que su país demanda.



Figuras 2 y 3. El juego escénico aborda diversas problemáticas de la realidad.

Entre las virtudes más sobresalientes de esta propuesta, lo verdaderamente primordial constituye la concepción de la realidad como un nuevo entorno idealmente estimulante para el aprendizaje, ya que las experiencias directas y concretas producto de una renovada mediación, estimulan el desarrollo de los sistemas perceptivos sensoriales y la consolidación de conocimiento vivido y auténtico. Se trata en todo caso de revalorar el potencial y bondades de cada espacio; aproximándonos a su esencia: un sitio para representar la vida presente en el entorno, una vida tan real y vital para la niña y el niño como la que vivencian en su hogar, en su barrio, en los juegos.

Desde esta perspectiva, el espacio de encuentro-interacción que no debe ajustarse solamente a un aula, sino inscribirse en cada sitio y momento de la cotidianidad de quien aprende. Articular la realidad con el conocimiento mediante la experiencia vivencial.

Como actividad de culminación de esta experiencia el estudiantado llevó a escena el planteamiento de una problemática social expresada desde los diferentes lenguajes o formas

de expresión artística, tal es el caso de la danza, el teatro, la pantomima, la expresión corporal o los títeres. Posteriormente estas propuestas escénicas fueron enriquecidas por la interacción con diferentes públicos.



Figura 4. La pantomima constituye otros de los lenguajes expresivos de la propuesta

Paralelamente a esta actividad, equipos de estudiantes de pedagogía implementaron una propuesta metodológica en un espacio educativo, a fin de que su experiencia en ese entorno sirviera de referencia, tanto para la investigación y el análisis crítico de su práctica pedagógica, como para la elección de los criterios que le orienten en la creación de una puesta en escena en un contexto escolar.



Figura 5. La implementación de lenguajes expresivos para recrear la realidad.

10. RECOMENDACIONES

Con base en los aprendizajes generados por la experiencia, se infiere que la escuela deberá reconfigurarse en un espacio para la construcción de conocimientos, la constitución de la convivencia y coevolución, de la creación e innovación, de la estética y belleza. Es Morin (1999) quien nos advierte acerca de la necesidad de instaurar un nuevo paradigma que privilegie la transdisciplinariedad del conocimiento humano. Y es este paradigma el que nos puede conducir a la superación de los actuales patrones de causalidad lineal y de objetividad simplificadora-reduccionista del conocimiento y de una realidad a todas luces compleja.

Para lograr esto se requiere partir de propuestas pedagógicas que articulen la realidad con el proceso de construcción de nuevos aprendizajes. Temas, ejes o ideas fundamentales a partir de las cuales se ligan los intereses y experiencias de quienes aprenden, en estrecha relación con los aspectos sociales, culturales y contexto-ambientales que caracterizan el entorno particular de cada comunidad educativa. En caso contrario, se continuará favoreciendo únicamente la trasmisión mecánica de una multiplicidad de contenidos inconexos sin que exista cualquier posibilidad de integración y de comunicación entre ellos. Por tanto, es preciso tener claro que este nuevo paradigma traerá consigo explicaciones ontológicas y explicaciones epistemológicas que necesariamente deben inducir o permitir abordajes metodológicos que privilegien enfoques más unificadores e integradores.

Se requiere incorporar en formación docente, prácticas que propicien el uso del lenguaje estético y estimulen el desarrollo de capacidad creadora mediante el juego y la expresión, para potenciar desde un nuevo paradigma epistémico, el desempeño pedagógico de las futuras maestras y maestros. Desde esta visión, la pedagogía contemporánea debe establecer nuevos puntos orientadores para alcanzar las condiciones que privilegien el desarrollo cognitivo, espiritual y social e integrando la realidad compleja.

Desde esta perspectiva se sugiere incorporar una serie de ejes para potenciar desde un nuevo paradigma epistémico, la formación de las futuras maestras y maestros:

- Percibir la realidad como una compleja red de interconexiones y de relaciones ilimitadas.
- Traspasar los límites del paradigma tradicional por asignaturas o áreas, hacia una nueva premisa más integradora del conocimiento.
- Concebir la realidad desde la multidimensionalidad y multicausalidad.
- Resignificar la realidad y el entorno como fuentes primarias de información y conocimiento.
- Explorar la pertinencia del uso de otros lenguajes (estético, creador, expresivo) como elemento potenciador en la cognición.
- Implica la necesidad de que cada estudiante vivencie la sincronía con el todo, ese todo que le rodea y del cual forma parte.
- Trabajar en los bordes personales y aquellos influyentes en la convivencia grupal desde la complejidad de la realidad.
- Construcción y el reconocimiento de identidades y diversidades, donde existe interrelación y conectividad con otros seres.

Cada niño es permeable a la realidad que le rodea y desde esta perspectiva debemos, como pedagogos, activar y desarrollar sus capacidades y potencialidades. Esto implica colocar al estudiante en un rol de sujeto pensante y crítico en torno a su realidad, capaz de dialogar y proponer desde la alteridad. En este sentido La realidad social debe constituirse en un puente entre el aprendizaje y la socialización para cada estudiante; promoviendo la participación y eventualmente la transformación de su realidad.

La realidad como condicionante social impregna el ritmo y el devenir de nuestras vidas. Influye en la forma en cómo la percibimos, imaginamos, interpretamos, comprendemos, organizamos y habitamos con otros. En otras palabras; la transformamos. Por lo tanto, desde la pedagogía se hace necesario incorporar lo imaginario, familiar, comunal, lo cotidiano, lo cercano, lo lejano, los signos del tiempo y la historia de cada uno y cada una.

Partiendo de esta premisa, la transformación que ocurre por medio del aprendizaje a partir de la realidad, debe permear la multiplicidad de interacciones cotidianas que se desarrollan en nuestra vida y por ende inciden en el entorno de las otras personas.

Como aprendientes deberemos modificar nuestro pensamiento para enfrentarnos a la complejidad creciente que experimenta la sociedad ante los cambios impredecibles. Por un lado una mundialización institucionalizada, una economía que apuesta a lo global, al pensamiento homogéneo, a políticas unidimensionales y racionalizadoras y por otro lado, el pensamiento de un mundo más humanizado que propone corrientes emancipadoras para aspirar a un mejor planeta como señala Laszlo (2004):

> A la vanguardia de las ciencias está emergiendo un nuevo concepto del mundo. En este nuevo concepto todas las cosas son registradas y aportan información una sobre otras. Esto nos ofrece la visión más global que hayamos tenido nunca de la naturaleza, la vida y la conciencia. Nos ofrece una teoría integral de todas las cosas. (p.188)

Para enfrentarse a esta transformación, uno de los principales desafíos es derribar las fronteras entre los objetos de estudio de las distintas disciplinas para unificar lo que siempre se ha visto separado y afrontar los problemas mundiales con una visión global e integradora. Un mundo estrechamente interconectado, donde lo que sucede aquí y ahora, repercute en otros lugares distantes.

John Hospers (2002) señala:

> Entre todas las vías o fuentes del conocimiento, la experiencia sensorial es la más obvia. Ciertamente parece que podemos saber mucho más cosas del mundo -que existen cosas físicas y cuáles son sus características- mirando, oyendo, tocando, oliendo, gustando. Es primariamente a través de la vista y el tacto por lo que sabemos que existen cosas físicas (p. 160)

Al respecto, muchos estudios han demostrado que existen diferentes sendas y/o fuentes para construir conocimiento y diferentes vías para expresarlo y aplicarlo. Si por encima de estas vías generamos como herramientas pedagógicas, componentes que atiendan estilos diferenciados y propios de aprendizaje, de creatividad, de expresión, de música, de movimiento, solo por mencionar algunas; hallaremos un sinfín de oportunidades para gestar propuestas de aprendizaje que atiendan de manera estimulante y diversificada a cada persona, en su pensamiento, en su conciencia y en su realidad.

Es necesario proporcionar entornos de aprendizaje que propicien la construcción del conocimiento del mundo concreto como abstracciones y simulaciones de la realidad, donde el espacio formativo rompa las barreras de recintos convencionales y se cree la necesidad de buscar espacios organizados intencionalmente para ello. Espacios donde se comparten, interpretan y construyen saberes y experiencias desde los protagonistas que participan en ese escenario (maestro/a-aprendientes), donde se gestan relaciones con sentidos visibles e invisibles en las relaciones maestro-aprendiente, aprendiente- aprendiente, comunidad de aprendientes y donde la reflexividad, el diálogo, la participación, la autonomía, la colaboración, la responsabilidad y creatividad favorecen un proceso formativo continuo, dialógico, autónomo, innovador y colaborativo como lo describe Flores (2010):

> Se trata de que el aprendizaje emocione y que la emoción propicie el aprendizaje. (...), permite despertares, desarrolla la capacidad para expresar emociones, recrea ambientes y vive sus tiempos, pues rompe el tiempo y el espacio no lineal y posibilita el placer de aprender, la estética y el humor. (p.54).

Para esto se requiere partir de propuestas temáticas que articulen la realidad con el proceso de construcción de nuevos aprendizajes. Temas, ejes o ideas fundamentales a partir de las cuales se ligan los intereses y experiencias de quienes aprenden, en estrecha relación

con los aspectos sociales, culturales y contexto-ambientales que caracterizan el entorno particular de toda realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alicia Papuccio A., Zaballa, S. (2008). La realidad social como objeto de conocimiento: una ventana a la complejidad. Disponible en http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Papuccio.pdf

Assmann Hugo. (2002). Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad de aprendiente. Ediciones Narcea. Madrid, España. Agustín Maza.

Beltrán, M. (2011). Conocimiento de la realidad y transformación social. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Sociología Disponible en http://papers.uab.cat/article/view/v97-n2-beltran/pdf

Flores. L (2010). La experiencia de alfabetización de personas adultas como proceso de aprendizaje en la formación docente. Revista Electrónica Educare, Vol. XIV, N° Extraordinario, [49-62] Disponible en https://www.academia.edu/4002721/V._14_Num_Extraordinario_2010_Abstract_La_experiencia_de_alfabetizaci%C3%B3n_de_personas_adultas_como_proceso_de_aprendizaje_en_la_formaci%C3%B3n_docente_Flores_y_Hern%C3%A1ndez

Gardner, H. (2010*). Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad.* Biblioteca Howard Gardner. Editorial Paidós. España

Gelb, M. (1999). Inteligencia genial: 7 principios claves para desarrollar la inteligencia, inspirados en la vida y obra de Leonardo da Vinci. Grupo Editorial Norma Bogotá, Colombia.

Gutiérrez, Francisco y Prado Cruz. (2004). *Germinando humanidad: pedagogía del aprendizaje.* Producción de Save the Children - Noriega. Guatemala.

Hospers, J. (1976). *Introducción al análisis filosófico.* Barcelona: Alianza.

Laszlo, Ervin. (2004). La ciencia y el Campo Akásico: una teoría integral del todo. Ediciones Nowtilus S. L. España.

Miranda, L.A., Rosabal, S., Vásquez, E. (2016). Arte y Expresión Lúdica en el Caleidoscopio de Estilos de Aprendizaje: Una Propuesta Innovadora para la Formación de Docentes de Educación Primaria en la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Estilos de Aprendizagem e Inovação Pedagógica.* Colecção Educação e Formação. Edit. Whitebooks. Santo Tirso, Portugal.

Morin, Edgar y otros. (2003). *Educar en la era planetaria.* Editorial Gedisa S.A. Barcelona, España.

Morin, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: Unesco.

Varela, Francisco. (2000). *El Fenómeno de la vida.* Ediciones Dolmen. Santiago de Chile.

Vera, B. (2000). El arte: factor determinante en el proceso educativo. *Revista Educar / Número 15. Educación Artística.* Jalisco. México. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero15/arte.htl

JUGUETES Y CREATIVIDAD VISUAL. PERCEPCIÓN DE LAS FUTURAS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Rafael Marfil-Carmona
rmarfil@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

El juego es la principal actividad que impulsa el desarrollo y el aprendizaje en las edades más tempranas. Además, en una sociedad centrada en el marketing y el desarrollo tecnológico de las industrias creativas y de ocio, el concepto de juguete ha experimentado una evolución constante, convirtiéndose en un objeto vinculado con diversos aspectos creativos que no suelen tenerse en cuenta, como son el diseño, la estética industrial o la cultura visual, dimensiones que permiten una exploración de sus posibilidades en un contexto de formación docente. Todo ello, en la consolidación del juguete como dispositivo y como protagonista de la interactividad digital. En este texto se reflexiona en torno a las posibilidades del juego y del juguete desde la perspectiva de la Educación Artística, utilizando las propias artes visuales como vía para el análisis crítico y la formación de futuros/as docentes. En concreto, se exponen los resultados de una experiencia realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, con 70 estudiantes de cuarto curso de grado en Educación Infantil en 2016. Tanto el análisis de contenido, centrado en una valoración semiótica de los dibujos y fotografías realizados en torno al juguete y la educación, como la visión que se desprende las creaciones finales, resulta de gran relevancia la reivindicación de la esencia humana y del factor relacional por parte de los/las futuros/as docentes, que desarrollan una mirada creativa, atenta a elementos formales y compositivos, pero centrada asimismo en la reivindicación social y crítica, además de la defensa de los valores de sencillez y humanidad frente a la complejidad comercial del siglo XXI.

Palabras clave

Educación Infantil, Educación Artística, Juguetes, Creatividad Visual, Fotografía.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El sector del ocio dirigido al público infantil, sobre todo la factoría relacionada con el juego y el juguete, ejerce una notable influencia educativa en niños y niñas desde sus primeros años. Se trata de un sector adscrito a lo que, hoy día, se pueden denominar como "industrias creativas", un término que se asocia a un sector económico emergente, liderado por los videojuegos y las tecnologías móviles, pero que se puede seguir utilizando desde el original sentido crítico otorgado al término "industrias culturales" por la Escuela de Fráncfort (Adorno y Horkheimer, 1947/1979). No es atrevido afirmar que este tipo de "creaciones" destinadas a la infancia responden, inevitablemente, a un modelo social, en la confluencia de términos y contenidos que se sitúa, de forma nunca inocente, entre su sentido cultural y su influencia educativa:

> … sus connotaciones nada inocentes, los intereses ideológicos económicos y de poder que subyacen tras términos aparentemente transparentes y de sentido común, y las consecuencias e implicaciones de todo orden que arrastran las nuevas etiquetas: sobre la cultura y la economía, sobre las políticas culturales, sobre la cooperación internacional, sobre la diversidad y el derecho universal de acceso a la cultura. (Bustamante, 2011, p. 16)

En ese contexto, en el que el interés comercial se asocia al aprendizaje, se hace más preciso y vigente que nunca el concepto de "aula sin muros" de Marshall McLuhan (1974). Desde ese punto de vista, la realidad de una sociedad gamificada es un centro de interés prioritario para los y las futuros/as docentes, un contexto que deben conocer y revisar de forma crítica, acercándose a estos contenidos con el propósito de fomentar una enseñanza significativa, que dirija la mirada analítica y creativa hacia el entorno más real y cercano de los/as estudiantes.

Por este motivo, desde las bases de la Educación Artística y, en concreto, del fomento de la sensibilidad estética y creadora ante la cultura visual, elementos cotidianos en el día a día durante la infancia se pueden convertir en un contenido relevante para el aprendizaje y la alfabetización visual en la formación de docentes de cada uno de los ciclos educativos. En este sentido, se puede afirmar, desde la óptica de la Educación Artística, que "… no toda actitud estética se dirige hacia obras de arte u objetos culturales" (Roldán, 2003, p. 166). Todo ello, reconociendo que la enseñanza de las artes visuales tiene su sentido real si se impulsa la faceta creativa, es decir, la propia imagen artística, como vía de expresión de esa mirada crítica, tal y como desarrollan en la actualidad las metodologías artísticas de investigación (Roldán y Marín Viadel, 2012).

En la investigación expuesta, en concreto, se ha realizado una experiencia basada en la revisión crítica del mundo del juguete por parte de 70 estudiantes de cuarto curso del Grado en Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, durante 2016-2017, en el contexto de la asignatura "Imágenes visuales y aprendizajes artísticos", impulsando una reflexión sobre la "visualidad" del objeto y de la propia acción lúdica en la infancia. Se ha atendido fundamentalmente, por lo tanto, a la dimensión estética y compositiva, artística en su sentido formal, del juguete y del juego. Además, esa visión se ha desarrollado a través de la creación de una nueva imagen.

Además de la importancia de aproximarnos a un elemento de enorme influencia educativa fuera de la escuela, que combina aprendizaje y diversión, hoy día se produce otra hibridación que cobra un interés especial en la sociedad 2.0 y 3.0. El mundo lúdico y el digital están unidos, cada vez con más frecuencia, teniendo en el videojuego un exponente de una enorme relevancia en lo que, hoy día, supone la aplicación directa de la tecnología a una sociedad donde los procesos de gamificación cobran una importancia destacada, incluso llegando a ser útiles en el mundo de la empresa (Marín y Hierro, 2013). Se trata de un

fenómeno relevante desde el punto de vista pedagógico, de gran interés en cada una de las facetas que tienen que ver con el desarrollo humano y personal, pero que también admite un interesante análisis de la significación, en lo que se puede denominar como lenguaje videolúdico (Pérez Latorrre, 2012). En todo ese contexto empírico y docente tiene un gran protagonismo el componente visual.

70 estudiantes de Magisterio han reflexionado en torno a esta dimensión visual del juego y del juguete basándose en procedimientos de análisis de la imagen, pero sin perder de vista la imprescindible capacidad crítica que, en primer lugar, debe tener la propia maestra o el maestro, para trasladar este enfoque, finalmente, en su actividad docente a un alumnado que recibe, cada día, más estímulos de carácter persuasivo.

La visión ofrecida en torno al mundo del juguete, traducida a la creación visual y optando por el fotoensayo en la mayor parte de los casos es, en sí misma, la visión de una generación de jóvenes maestros/as hacia un universo lúdico. Se trata, en 2017, de un sentido humanizador del juego y del juguete desde la óptica de lo que puede englobarse en el confuso término de "nativos digitales" (Prensky, 2001), un concepto que define una época más que una actitud o una competencia mediática adquirida y que, efectivamente, está conformado por maestros y maestras que se muestran más preocupados/as por el sentido integrador, social y dignificante del juego y del juguete que por el uso impuesto de la tecnología y de los recursos interactivos.

2. ANÁLISIS DE LA IMAGEN Y CREATIVIDAD VISUAL

La enseñanza de las artes visuales debe ir más allá de la aproximación a los conceptos teóricos del análisis formal, implementando la esencia de la faceta artística, que no es otra que el hecho de crear, fomentando así un contexto de aprendizaje que tenga presente la necesidad de fomentar inteligencias múltiples (Gardner, 1995/2011), tanto en la experiencia realizada con docentes como, se supone, en el aprendizaje que conlleva para su futura actividad profesional en el aula. En concreto, la propia acción de jugar integra algunas de esas inteligencias, como la corporal y cinética, además de la inter e intrapersonal, entre otras. Es en el juego, por tanto, donde nos descubrimos a nosotros/as mismos/as, donde aprendemos, en muchos casos, de una forma absolutamente construccionista, a pesar de estar situados en un contexto de procesos no reglados. El juguete es la herramienta para el desarrollo personal.

Sin ser el único enfoque posible, ya que la propia creación y no el análisis podría haber sido el punto de partida, esta experiencia se ha centrado en el sentido crítico, es decir, en el análisis de la imagen, tal y como establecen las referencias de la Educación Mediática (Aparici y García Matilla, 2008). Es indiscutible que la industria del juguete es un fenómeno social y masivo. Los *media*, considerando la amplitud del término, aportan un singular universo colorista, de gran atractivo visual.

De hecho, muchos de los criterios de la tradicional educación mediática y audiovisual (Aguaded-Gómez, 1993; Buckingham, 2002; Ferrés, 1994; Masterman, 1996) se pueden aplicar a los objetos y las imágenes de la industria juguetera y del propio fenómeno grupal y antropológico que es, en sí mismo, el juego en la infancia del siglo XXI, conectando las inteligencias antes mencionadas, precisamente, con la revisión de las dimensiones de la competencia mediática, que hasta hace poco tenía una base audiovisual (Ferrés, 2007) y hoy también es digital (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Precisamente, los indicadores de la Educomunicación contemplan la faceta creativa y estética. Por lo tanto, se atiende de una forma especial, en las bases teóricas de aproximación al imaginario infantil de este estudio, al sentido humano que debe tener la Educación Artística (Eisner, 1972/1991; Gardner, 1994) y a la importancia del Factor Relacional (Marta-Lazo y Gabelas, 2016), presente en la comunicación digital contemporánea, siendo el juego parte de ese proceso comunicativo y educativo, en el que lo que tiene que ver con la educación. Al fin y al cabo, se está trabajando con productos dirigidos a la infancia, convirtiendo en un ejemplo del nuevo estilo comunicativo que implica una enseñanza que puede ser considerada como "industria del deseo" (Ferrés, 2008).

La actividad realizada se ha basado, a lo largo de 4 semanas, en el análisis y comentario de imágenes y constructos vinculados de la infancia, incluyendo publicidad audiovisual de moda infantil, de forma que se ha implementado en el aula un modelo dialógico de intercambio conceptual. En un principio, se ha prestado una atención especial a la capacidad para identificar elementos formales y recursos de retórica visual (Acaso, 2011), avanzando de lo meramente estético a la ampliación de la mirada, dando un paso desde lo textual hacia lo contextual:

> Desentrañar el significado de las imágenes visuales a veces puede ser una tarea complicada y minuciosa que requiere desplegar un amplio abanico de conocimientos [...] Buscar y encontrar la conexión entre un acontecimiento visual (símbolo) y lo que significa (lo simbolizado) son las tareas clave para comprenderlo. Requiere una actitud activa y creativa. Una actitud similar a la del creador de la obra de arte. (Álvarez-Rodríguez, 2003, pp. 363-364)

En esta línea de trabajo, el inicio es la inmersión en la Cultura Visual (Hernández Hernández, 2000; Mirzoeff, 2003) como vía introductoria para la educación visual de estudiantes de Magisterio. En este sentido, tiene una importancia especial revisar de forma crítica las conexiones entre infancia y mercado, vinculando estos ámbitos a la Educación Artística (Marín Viadel, 2011a). Sin embargo, será la faceta creativa y, por lo tanto, la que define más genuinamente la educación en artes, la que exprese el sentido conceptual, fomentando metodologías de investigación en artes, que conviertan la imagen en el propio medio para analizar imágenes. Estas imágenes, en sí mismas, contienen relevancia científica y académica:

> (...) de tal modo que en lugar de considerar la actividad científica como contradictoria y opuesta a la actividad artística, lleguen a verse no solo como complementarias, sino también como equivalentes en cuanto a los logros cognoscitivos que pueden alcanzarse con unas y otras. (Marín Viadel, 2011b, p. 226)

Los trabajos realizados por futuros/as maestros/as de Educación Infantil se convierten, así, en una vía para la expresión del sentido crítico ante el mundo del juguete. Ser críticos/as ante el diseño y la imagen de los juguetes; hacerlo, además, a través de la propia creación visual.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Valorar la capacidad de la imagen para ser portadora de concepto y significado, en un ejercicio destinado a fomentar la capacidad crítica de futuros/as docentes.
- Poner en prueba y validar iniciativas una experiencia didáctica destinada a estimular la capacidad crítica del colectivo docente ante el imaginario cultural relacionado con la infancia y el sistema educativo.
- Desarrollar experiencias que impulsen la alfabetización artística y visual del alumnado de todos los ciclos educativos, incluido el universitario.

- Convertir el lenguaje visual en general, junto al medio fotográfico en particular, en una vía de expresión académica e investigadora.
- Estimular un modelo educativo atento a potenciar una enseñanza significativa y próxima a los usos culturales de la cultura contemporánea.

4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de esta investigación y, por lo tanto, del proceso para aportar e interpretar los resultados de esta experiencia educativa, tiene una doble vertiente: Por una parte, la actividad realizada con estudiantes de la especialidad del grado de Magisterio en Educación Infantil; por otra, el análisis de contenido realizado posteriormente, atendiendo a las creaciones visuales resultantes de la experiencia, cuyas ideas básicas se exponen en el apartado de resultados. Ambas líneas de trabajo se enmarcan, básicamente, en una metodología con base cualitativa, evolucionando desde el comentario textual hacia las connotaciones culturales y contextuales de los juguetes o escenas reinterpretadas, así como de las imágenes finales.

En la primera vertiente, es importante destacar la implementación de un sistema de trabajo dialógico en el aula del grado en Educación Infantil, basado en una enseñanza significativa y en la puesta en marcha de debates en torno a la aplicación teórico-práctica de los principios formales y compositivos. De hecho, se ha intentado respetar la capacidad del grupo para su propia organización, siguiendo procedimientos de decisión democrática en el aula (Gutmann, 1987/2001) que, por ejemplo, conllevaron la votación en torno a la tipología del ejercicio a realizar y a la temática, destacando el interés por el juguete frente a conceptos más globales, como el propio sistema educativo.

A lo largo de 4 semanas, se desarrolló el proceso de análisis y creación durante el primer semestre del curso 2016-2017, con una producción final, por parte de grupos estructurados en 3 o 4 estudiantes, de 26 creaciones visuales, que conforman el corpus textual de la muestra analizada y comentada en los resultados. A cada una de las imágenes o fotoensayos, con un máximo de 4 fotografías, se adjuntaba un análisis de 500 palabras, al objeto de valorar la asimilación y aplicación de los conceptos de análisis formal y compositivo, además de la capacidad crítica en general. No se trataba, por tanto, de un trabajo completamente visual, aunque este texto está centrado en las propias imágenes resultantes.

Sin embargo, el verdadero marco empírico de esta investigación es la propia imagen resultante de cada trabajo, que en sí misma demuestra la aplicabilidad de las metodologías visuales de investigación y, en este caso, de reflexión crítica, considerando en algunos casos las posibilidades de la investigación educativa basada en la fotografía, al utilizar "… las imágenes y los procesos fotográficos para indagar en los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje" (Roldán, 2003, p. 42), sobre todo en aquellos ejercicios que contienen un sentido claro y unos niveles aceptables de calidad visual.

La base de los resultados que aquí se exponen corresponde a una segunda vertiente, que es el análisis de contenido realizado por parte del docente de esos resultados. En concreto, se sintetizan los aspectos más destacados que, siguiendo esta metodología tradicional en el ámbito de las Humanidades y Ciencias Sociales (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990), atiende a las líneas comunes de trabajo y a aquellos aspectos relevantes por parte del grupo, tanto en la historia representada como en el discurso, es decir, en el conjunto de decisiones formales, si atendemos a la tradicional diferenciación procedente de la narrativa

literaria y audiovisual (Chatman, 1990). La actividad realizada en esta fase final puede considerarse, por tanto, semiótica visual, entendida como la explicación de cómo ha funcionado el lenguaje visual implementado por parte de los estudiantes, así como la comprensión de "qué y cómo consiguen comunicar" esos textos visuales (Polidoro, 2016, p. 12). En resumen, en este texto se analizan los resultados visuales, aportando algunos ejemplos.

5. RESULTADOS

En una primera aproximación al *corpus textual* que suponen las creaciones visuales resultantes de esta experiencia, solo 3 de los equipos optaron por el dibujo o la creación no fotográfica, lo que supone un 11% de los 26 trabajos recibidos, destacando la preeminencia de las fotografías de composición de escena, en las que era posible el control de la luz y la disposición de los personajes o elementos representados. En cierto sentido, el trabajo priorizaba el uso de la fotografía, al ser el proceso final de un taller fotográfico dentro de la asignatura, incentivando el propio uso del móvil y de sus funciones para unos resultados de mayor calidad estética.

En lo que respecta al uso del color, diversos fotoensayos se centraron en la asociación de colores con el género masculino o femenino en los juguetes, revisando desde un punto de vista crítico la tendencia a fijar estereotipos por parte de la industria juguetera. Además de algunas composiciones, más o menos cuidadas en el detalle estético, la imagen de muñecas, asociada al rosa, destaca frente al azul de juguetes dirigidos a niños. Junto a esa atención prioritaria al color, la figura 1 muestra además una mirada crítica hacia el cliché estético femenino, en una referencia al *merchandising* de Frozen: El reino del hielo (*Frozen*, Ch. Buck y J. Lee, basado en la novela de Ch. Andersen, W. Disney, 2013), dejando clara la escasa posibilidad de elección por parte de las niñas en un mercado visual liderado por la industria Disney, una perspectiva que no es ajena a la Educación Artística planteada desde posicionamientos más críticos (Giroux, 1996). Además, en este caso, se utiliza de forma muy acertada el elemento formal del color y el sentido compositivo del ritmo. En este caso, la industria audiovisual y el mundo del juguete son una misma realidad en la construcción de cultura visual dirigida a la infancia.



Figura 1. Sin título.
Imagen basada en Frozen: El reino de hielo (Frozen, Ch. Buck y J. Lee, basado en la novela de Ch. Andersen, W. Disney, 2013). [90]

[90] La imagen expresa claramente el contraste de la niña frente al estereotipo, reflexionando sobre la idea de los clones y la realidad que ofrece "el mercado" del juguete. Autores: Juan Carlos Carrasco Zapata y Blanca Moreno Escudero. Imagen aportada como creación artística al congreso CICREART2017.

Destacan también otras composiciones centradas, por ejemplo, en el propio punto de venta: la tienda de juguetes, en la que el elemento formal del color hace evidente esa diferencia de género en el propio concepto del producto, dejando claro cuál es su público objetivo. Así, cada estantería de cada pasillo tiene una dominante de color muy clara, de una forma perfectamente estudiada. Solo reflejar esa realidad ya constituye una crítica social a través de la imagen, una protesta frente a la manía que tiene la industria de teñir de rosa o azul el universo lúdico de niños y niñas. Otras creaciones, por su parte, han reflejado a la familia Barby y Ken, trabajando en esa misma línea, igual que el contraste entre el uso de armas y los juegos de cocina, en los que se crea un mensaje inequívoco cuando se "intercambian" los roles injustamente preestablecidos. Esto, desde el punto de vista narrativo, sería un análisis de personajes y acciones.

Los trabajos demuestran la asimilación, no solo de los aspectos más plásticos o formales (luz, líneas, regla de los tercios), sino la implementación de recursos retóricos bastante habituales en el mundo del juguete, como la personificación o prosopopeya, es decir, seres inanimados, como los muñecos de Famobil, que representan a las personas oficios y tipologías, lo que convierte al ser humano real en un gigante, empleando la hipérbole o exageración. De igual forma, el recurso de la sinécdoque, representando la parte por el todo, es uno de los mejor empleados en estos ejercicios, que han utilizado la fuerza expresiva del plano detalle en fotografía. El detalle de una mano dice más que un gran plano general.

También en una línea de creación genuinamente fotográfica y audiovisual, destaca en estos trabajos la idea del fuera de campo. Siempre es sobrecogedora o, al menos, intrigante, la imagen de juguetes sin niños/as, lo que nos lleva a cierta sensación de soledad en torno a la idea de juego e infancia, además de constituir una crítica al sentido materialista, en el que la cosa, y no la persona, es la protagonista. Un balón solitario, por ejemplo, espera a su dueño, mientras éste juega con su tablet, en una línea de crítica a la alienación digital bastante común, que se comentará posteriormente. En ese sentido, las fotografías de actividad física siempre tenían unos rasgos de indudables connotaciones positivas, asociados a luz, color, dinamismo, etc. No obstante, no siempre hay un sentido crítico, ya que el afecto y el contacto humano está presente en la mayor parte de la representación niños/as con sus muñecos. Muchas de las imágenes expresan una idea positiva de la educación y de la infancia.

En los trabajos realizados por futuros/as maestros/as, destaca el refuerzo de la idea de sencillez frente a la sofisticación tecnológica de los dispositivos. Curiosamente, la generación de futuras graduadas que tienen poco más de 20 años no apuestan por implementar dispositivos móviles de forma indiscriminada, etc., sino que revisan con cierta nostalgia el valor positivo de juegos de contacto o proximidad personal, entre los que están presentes la rayuela o el trompo, que son juguetes bastante lejanos en el tiempo a la infancia de los/las estudiantes. En algunos casos, incluso, se contrasta el uso de tabletas o móviles con un columpio vacío, en una clara revisión crítica de los patrones conductuales de la infancia y de sus preferencias de juego en la actualidad (Figuras 2 a 4). En resumen, se trata la innovación digital como una realidad inevitable sobre la que se hacer ver los riesgos en el desarrollo personal, un enfoque que parece solicitar precaución y mesura en el uso de las TIC.



Figuras 2 a 4. Parques 2.0
Autoras: Johanna Noemí Facello, Patricia Gil Nadal y Carmen Henares Ladrón de Guevara.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, destaca de forma inequívoca la expresión de una reivindicación crítica ante el sector del juguete infantil, en el que los/las estudiantes de Magisterio reivindican el sentido humano y la sencillez de los patrones de diversión y aprendizaje, frente a la excesiva implementación de tecnología en las posibilidades lúdicas de las edades más tempranas. Aparecen, en esta línea, una rayuela, un trompo y un barquito de papel, entre otros juguetes básicos. Se trata de señales inequívocas que realizan una llamada de atención en torno a la ortodoxia tecnológica de una sociedad gamificada. Si bien no puede considerarse una postura apocalíptica ante la realidad mediática, siguiendo la nomenclatura de Umberto Eco (1965/1990), sí es una llamada a la prudencia y a no abandonar algunas prácticas tradicionales.

La idea de afecto está presente, sobre todo, en el contacto entre personas y en el cariño que muestran niños/as hacia sus muñecos, sobre todo cuando estos representan emociones y sentimientos humanos. Sin embargo, la contemporaneidad se revisa desde la idea de soledad, mostrando juguetes sin niños o espacios de juego, como parques, deshabitados por culpa de las nuevas tecnologías.

Junto a estos elementos, la discriminación de género basada en estereotipos está muy presente en un colectivo, como el de 4º curso de Infantil, en el que prácticamente la totalidad de las estudiantes son mujeres. Los elementos formales y los rasgos de vestuario son los recursos más utilizados.

Además, destaca especialmente cómo la expresión y creación visual es la mejor forma de afianzar los conceptos impartidos de análisis formal y compositivo, constituyendo un proceso que, las autoras de esta experiencia podrán implementar en el aula, adaptándolo en este caso a los elementos básicos integrados en el desarrollo curricular de Educación Infantil, sobre todo en el segundo ciclo (de 3 a 6 años), de forma que se puedan trabajar la comprensión y el uso de colores, formas, líneas, luz, claridad y contraste compositivo, entre otros recursos.

En resumen, la alfabetización visual es un factor clave en Educación Artística, pero debe venir siempre acompañada de la creatividad real y del estímulo del sentido crítico a través del propio uso de la imagen, encontrando en elementos cotidianos, como el juguete o la acción de jugar, enormes posibilidades para el desarrollo docente. Posiblemente, las propias imágenes son las mejores armas para enfrentarnos con madurez y sentido crítico al entorno visual contemporáneo que generan las nuevas industrias creativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2011). Herramientas de lenguaje visual. En F. Gil y F. Segado (eds.), *Teoría e historia de la imagen* (pp. 29-43). Madrid: Síntesis.
Adorno, T. y Horkheimer, M. (1979). *The Dialectic of Enlightenment.* Londres: Verso. (Obra original publicada en 1947).
Aguaded-Gómez, J.I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada.* Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
Álvarez-Rodríguez, D. (2003b). Esto no es una pipa. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 359-393). Madrid: Pearson.
Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital.* Madrid: Ediciones de la Torre.
Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido.* Madrid: Akal.
Buckingham, D. (2002). Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.
Bustamante, E. (ed.) (2011). Las industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital. Barcelona: Gedisa.
Chatman, S. (1990). Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine. Madrid: Taurus.
Eco, U. (1990). *Apocalípticos e integrados.* Barcelona: Lumen y Tusquets Editores. 4ª ed. (Obra original publicada en 1965).
Eisner, E.W. (1991). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1972).
Ferrés, J. (1994). *Televisión y Educación.* Madrid: Akal.
Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. Comunicar, *15*(29), 100-107. Recuperado de http://bit.ly/1TO9NWw
Ferrés, J. (2008). La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona: Gedisa.
Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, *19*(38), 75-82. doi: http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08
Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1990).
Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Madrid: Paidós. (Obra original publicada en 1995).
Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes.* Barcelona: Paidós.
Gutmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación.* Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1987).
Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual.* Barcelona: Octaedro.
Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1980).
Marín, I. y Hierro, E. (2013). Gamificación: El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes. Barcelona: Empresa Activa.
Marín Viadel, R. (2011a) (coord.). *Infancia, mercado y Educación Artística.* Málaga: Aljibe.
Marín Viadel, R. (2011b). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, *29*(1), 211-230. Universidad de Murcia. Recuperado de http://hdl.handle.net/10201/27182
Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional. Barcelona: UOC.
Masterman, L. (1996). *La enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid: Ediciones de la Torre.
McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros.* Barcelona: Laia.
Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual.* Barcelona: Paidós.

Pérez Latorre, O. (2012). El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego. Barcelona: Laertes.
Polidoro, P. (2016). *¿Qué es la semiótica visual?* Bilbao: Universidad del País Vasco.
Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Inmigrants. On the Horizon. *Mcb University Press*, *9*(5). Recuperado de http://bit.ly/1le5IMK
Roldán, J. (2003). Emociones reconocidas. Formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 146-179). Madrid: Pearson.
Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación.* Archidona (Málaga): Aljibe.

7.1. OTRAS FUENTES. FILMOGRAFÍA

Frozen: El reino del hielo (*Froze*n, Ch. Buck y J. Lee, basado en la novela de Ch. Andersen, W. Disney, 2013).

LA ANIMACIÓN 3D COMO INNOVACIÓN EN LA PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS DE LA PEDAGOGÍA MONTESSORI

María del Mar Moreno López
marmorl@hotmail.com

Universidad de Granada, España

Olga Hernando
olga.hernando@gmail.com

Centro Montessori Galápagos, España

Rafael Román
rafaroman@espaciosmontessori.com

Centro Montessori Galápagos, España

Francisco M. Gómez-Campos
fmgomez@ugr.es

Departamento de Electrónica y Tecnología de los Computadores
Universidad de Granada, España

Resumen

Actualmente, estamos asistiendo a una mayor inclinación por el empleo de pedagogías alternativas en los distintos contextos educativos. Una de ellas es el método Montessori, cuya pedagogía no coarta la creatividad primigenia de los niños, favoreciendo el desarrollo de sus potencialidades. Con la idea de ponerla en valor, enriqueciendo la educación convencional con las posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías, hemos utilizado el programa de modelado y animación Blender 3D, facilitando así la inclusión de contenidos procedentes de otras prácticas metodológicas en el sistema convencional, y contribuyendo a su transformación para lograr mejores rendimientos. Para ello hemos diseñado un video piloto, que supone un nuevo modelo de presentación de materiales didácticos, utilizados especialmente en las escuelas Montessori. Éste permitirá una mayor difusión de esta pedagogía además de presentarse como un formato experimental para acercar el conocimiento de cualquier concepto a los niños y niñas. De este modo mostraremos el enorme potencial que supone el empleo de este programa para poner en marcha nuevos entornos creativos de enseñanza para optimizar el aprendizaje.

Palabras clave

Animación 3D, Montessori, material didáctico, contenido audiovisual, innovación pedagógica

1. INTRODUCCIÓN

María Montessori fue una pedagoga italiana que renovó la educación a principios del siglo XX, desarrollando una filosofía particular que llevó a la práctica pedagógica a través del conocido método Montessori (Foschi, 2014). Su filosofía se basa en la defensa de la iniciativa personal frente a cualquier práctica que la coarte y proponía una gran diversificación del trabajo, lo que permitía la máxima libertad posible, de modo que el niño aprendiera en gran medida por sí mismo y al ritmo de sus propios descubrimientos. Esto lo hizo posible a través del uso de un material de desarrollo que ella misma diseñó y que se caracterizaba por ser autocorrectivo, manipulativo, multisensorial, diseñado para satisfacer las necesidades de desarrollo de cada etapa, y fabricado con materiales nobles.

María Montessori revolucionó la educación al destacar el respeto por la personalidad del niño, la libertad de expresión, la auto-educación y el desarrollo intelectual a través de los sentidos, las relaciones sociales y el movimiento.

En lo relativo al desarrollo de la creatividad del niño, algunos entendidos en el marco de la educación "convencional", argumentan que ésta "sofoca la creatividad" (Oberle y Vinson, 2004). Sin embargo, la visión optimista y autorregulatoria de la pedagogía Montessori, sin castigos ni constricciones, respeta el potencial de desarrollo del niño y de su personalidad. Su método educativo disciplinado mediante una presencia no directiva para provocar un proceso autoeducativo propicia la independencia, el placer por la propia actividad y la libertad de expresión, elementos indispensables para la creatividad.

En las escuelas Montessori no existen pruebas o evaluaciones formales y en muchos estudios ha quedado ya demostrado que las calificaciones y las recompensas pueden reducir la motivación y la creatividad (Warneken & Tomasello, 2008) y, por lo tanto, podría ser posible que la falta de pruebas estandarizadas ayude a estos alumnos a continuar interesados y a ser más creativos. La competitividad puede ser una "barrera a la creatividad" (Starko, 2005) porque, a nivel social, compartir los logros, puede afectar negativamente la autoestima de algunos niños y el "miedo al fracaso" puede producir la pérdida de confianza, necesaria para pensar creativamente (Fishkin y Johnson, 1998). La opinión de Montessori sobre esto también queda clara: "el niño en el aula Montessori está libre del juicio de una autoridad externa que aniquila el impulso creativo" (Nunn, 2010). Además, los niños trabajan y aprenden a su propio ritmo, por lo que se sienten más cómodos con su aprendizaje. Los niños más capaces tienen la oportunidad de profundizar; los niños menos capaces no se sienten "dejados atrás" (Pickering, 1992) Esto puede impedir que los niños de ambos extremos del espectro de la capacidad se desinteresen o se frustren por agravios comparativos debido a una atmósfera de competición, provocando además la inhibición de su creatividad al no estar motivados por la tarea.

Otro aspecto importante es que los niños dirigen su propio aprendizaje, lo que les proporciona la confianza suficiente para ser inventivos y tomar decisiones con criterios propios, aspecto importante del proceso creativo. Además, los niños experimentan diferentes estilos de aprendizaje, como el visual, auditivo y cinestésico (Jones y Wyse, 2004). De esta manera pueden ser conscientes del estilo de aprendizaje que mejor se adapta a sus características, desarrollando aquel que mejor le ayude a resolver problemas. Estos estilos de aprendizaje se explican gracias al uso de materiales multi-sensoriales empleados en las escuelas Montessori, que posibilitan no sólo que los niños aumenten su conocimiento y comprensión del mundo, sino que además lo retengan al recordar sus experiencias. Isaacs sostiene que el desarrollo creativo tiene "vínculos significativos con el área de materiales sensoriales, particularmente si entendemos la creatividad del niño como la capacidad de usar su imaginación" (Isaacs, 2007).

Aunque no existen estudios claros sobre qué tipo de creatividad potencia la pedagogía Montessori, se podría decir que nutre diferentes elementos de la creatividad más asociada con las ciencias y la ingeniería (Feist, 1998).

2. ¿QUÉ DIRÍA MARÍA MONTESSORI SOBRE LA ANIMACIÓN 3D?

María Montessori vivió en una época de importantes cambios tecnológicos y sociales. Tanto sus opciones de vida como sus ideas la retratan como una pensadora revolucionaria que no sólo desafió los convencionalismos sociales de su tiempo, sino que también abrazó la innovación y comprendió la importancia del progreso tecnológico para la evolución humana.

> Nuestro mundo moderno ha avanzado y avanza por todas partes, impulsado por la ciencia y la tecnología. En cada campo se están realizando grandes descubrimientos (…)
>
> En los últimos años se han hecho un gran número de descubrimientos para explotar plenamente casi todas las energías que existen en este mundo (…)
>
> No necesito decir que, con los descubrimientos de estas energías y con su aprovechamiento, el hombre ha trabajado los milagros que disfrutamos en nuestros tiempos. De hecho, el hombre ha adquirido facultades y poderes que en tiempos antiguos se consideraban inherentes sólo a los dioses. Puede hablar de un continente a otro. Puede volar por el aire. Ha llegado a poderes que ya no son naturales, sino supranaturales. (Montessori, "Lectura Inaugural" 1948)

Incluso ya de adolescente mostró no sentirse intimidada por la tecnología ni las posiciones tradicionales italianas al inscribirse, con tan solo trece años, en la Escuela Técnica Michelangelo Buonarroti, y más tarde en la Escuela Técnica Leonardo da Vinci, con la intención de convertirse en ingeniera (Lee, 2004).

En 1913, María Montessori dio una charla en Nueva York, invitada por Thomas A. Edison y Alexander Graham Bell, ambos líderes en innovación tecnológica de la época, y que como ella, habían marcado el nuevo siglo XX. Los educadores norteamericanos basaban su preocupación en dosificar el currículo y medir el progreso, por lo que los métodos de Montessori, centrados en el niño, debían de parecerles tan radicales como la bombilla, el teléfono o el avión. Allí, la italiana produjo una "imagen en movimiento" sobre su método, en gran medida motivada por el editor S.S Mc Clure, quien buscaba con ello patrocinar su visita e introducir su innovador estilo pedagógico en los Estados Unidos (Povell, 2010). En esta época, el cambio cultural estaba en pleno apogeo. Se trataba del paso de la revolución agrícola a la industrial. Al igual que en aquella época, nos encontramos ahora en un cambio cultural, que pasa de la sociedad industrial a la de la información, marcada por las redes sociales y las pantallas táctiles para lo que las invenciones de Edison y Bell nos han sido de gran ayuda (Buckleitner, 2015).

Durante su estancia en la India en 1939, quedó fascinada por las películas de 16 mm que mostraban noticias, ciudades, fenómenos naturales, aparatos científicos o hechos históricos e imaginaba que un día los niños de la escuela elemental podrían cargar y ver la película ellos mismos en una biblioteca de imágenes y sonido (Povell, 2010).

La doctora Montessori comprendió la importancia de la innovación tecnológica al progreso humano, incluso la utilizó para difundir su método educativo. Por ello podríamos decir que si ella estuviera viva hoy probablemente aceptaría sin ningún problema el uso de la animación 3D en sus aulas, y nuestra intención de introducirlo en las redes sociales para su mayor divulgación.

3. EL USO DE LA ANIMACIÓN 3D COMO HERRAMIENTA INNOVADORA DE LA PEDAGOGÍA MONTESSORI EN LA EDUCACIÓN TRADICIONAL.

Las clases de las escuelas Montessori se desarrollan con un guía y un asistente. La función del guía es presentar el material para el aprendizaje autodirigido, procurando no intervenir si el niño no necesita ayuda. El propósito es apoyar al niño para que aprenda a través de la exploración y la actuación sin enseñarle, es decir, sin apenas transferirle información. Cada nuevo material se presenta al niño usando una lección fundamental de uso. El guía, a través de la observación, decide el material adecuado según el punto de interés de cada niño y su período sensitivo, mostrando de manera individual cómo usar exactamente el material cuando el niño está listo.

Una vez que el niño ha sido enseñado a usar el material, el guía lo invita a usar los materiales de forma independiente. Si el niño continúa exitosamente, el guía se aleja en silencio. Si el niño no tiene éxito, en lugar de corregir, el guía simplemente sugiere que el material sea guardado para otro día y la lección se repita en otro momento. Este modo de trabajar está muy elaborado y estudiado, por lo que la introducción de cualquier otro material en los ambientes Montessori debe hacerse con mucho cuidado para no alterar el equilibrio psíquico creado. Sin embargo, los materiales Montessori también aportan ideas interesantes como complemento pedagógico para facilitar la comprensión de numerosos conceptos en otros entornos educativos no montessorianos, cuyo ambiente psíquico es diferente o simplemente no es tomado en consideración en la práctica docente. Esta carencia pedagógica es una puerta abierta a la entrada de propuestas diferentes a las habituales que resulten motivadoras para los alumnos.

Por ejemplo, es sabido por todos, que en esta era de las tecnologías de la información y la comunicación se prioriza la adquisición de habilidades visuales y mediáticas como cruciales para la alfabetización. Para ello, todo el sistema educativo debe comprometerse a responder de manera anticipatoria y creativa (David Martison, 2004). Desde nuestro punto de vista, una manera creativa es utilizando un vídeo que vaya más allá de la transmisión de contenidos, para convertirse en un verdadero objeto de alfabetización visual.

El uso de video y televisión educativos en las aulas ha aumentado constantemente. Según el estudio reciente, esta tecnología es altamente valorada como un medio de enseñanza eficaz y creativa (CPB, 1997). Según un resumen de encuestas actuales de investigación y educadores, el uso de la televisión y el vídeo tiene una serie de efectos en el proceso educativo (CPB, 2004):

- Ayuda en el desarrollo de una base común de conocimiento entre los estudiantes.
- Mejora la comprensión y discusión de los estudiantes.
- Proporciona una mayor acomodación de los diversos estilos de aprendizaje.
- Aumenta la motivación y el entusiasmo de los estudiantes.
- Promueve la efectividad docente

Existe la creencia de que la televisión y la visualización de vídeos son una actividad pasiva que con el tiempo desplaza el logro académico. Sin embargo, estudios recientes afirman que ver es un proceso activo, que puede ser "un proceso continuo y altamente interconectado de monitoreo y comprensión" y "una actividad cognitiva compleja que se desarrolla y madura con el desarrollo del niño para promover el aprendizaje" (Marshall, 2002, p. 7).

De acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, un individuo posee, con diferentes fuerzas y preferencias, al menos ocho inteligencias discretas: lingüística, matemática-lógica, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, 2006).

Los modos múltiples de vídeo pueden adoptar una variedad de enfoques, tales como estético, lógico o narrativo, además de lingüístico, por lo tanto, atender las necesidades de una gama más amplia de estudiantes: "En el contenido son especialmente valiosos en un entorno educativo formal, ya que ofrecen un mayor acomodamiento a las múltiples inteligencias de un grupo diverso de estudiantes" (CPB, 2004, p.7).

La teoría de Gardner sugiere que la manera en que se transmite la materia influirá en la capacidad de aprendizaje de ese individuo y que los maestros deben tener en cuenta todas estas inteligencias al planificar la educación (Brualdi, 1996).

Por otro lado Marshall (Marshall, 2002) detalla en la teoría de la estimulación del interés que el entretenimiento promueve el aprendizaje y la creatividad despertando el interés de un estudiante y la imaginación sobre un tema. Los mensajes visuales de los multimedia se procesan en una parte diferente del cerebro que la que procesa el aprendizaje textual y lingüístico, y el sistema límbico responde a estas imágenes al activar el instinto, la emoción y el impulso (Bergsma, 2002, citado en CPB, 2004). La memoria, a su vez, está fuertemente influenciada por la emoción, con el resultado de que el video educativo tiene una poderosa capacidad para transmitir la experiencia e influir en el aprendizaje cognitivo (Noble, 1983, citado en CPB, 2004).

Además, el vídeo puede servir de gran ayuda a los niños con ritmos de aprendizaje más lentos ya que "puede ser repetido y revisado cuantas veces sea necesario" para asegurar el aprendizaje de estudiantes con problemas de aprendizaje (Barron, 1989).

Con estas premisas, el objetivo de esta propuesta es presentar una herramienta alternativa para comunicar contenidos educativos utilizando las posibilidades creativas que nos ofrece un programa en 3D, para enriquecer, tanto la actuación docente como la experiencia del que aprende.

4. EL SOFTWARE LIBRE Y SUS POSIBILIDADES DE GENERACIÓN DE VÍDEOS DIDÁCTICOS

Una de las revoluciones de las últimas décadas ha sido la aparición del software libre y la toma de conciencia entre la población de los derechos de autor. Aunque queda mucho aún por hacer en este campo, se observa cómo progresivamente la población en general entiende las ventajas que tiene el uso de programas cuyo código es abierto y uso gratuito.

En el ámbito de la creación audiovisual existe software libre de gran calidad. En el desarrollo de este trabajo se han usado cuatro programas abiertos y gratuitos para la generación de contenidos:

- Inkscape: Editor de gráficos vectoriales (inkscape.org).
- Gimp: Editor de imágenes de mapa de bits (www.gimp.org).
- Blender: Programa de modelado 3D y animación, entre otras muchas aplicaciones como, por ejemplo, la composición digital y la creación de videojuegos (www.blender.org).
- Audacity: Programa de grabación y edición de audio (http://www.audacityteam.org).

La creación de contenido audiovisual muchas veces se apoya en contenidos artísticos producidos por otras personas. En este sentido es muy importante que el productor conozca los derechos de uso de las obras artísticas que puede usar. Internet nos facilita en gran medida la adquisición de música y efectos de sonido que podemos usar en un vídeo, y es necesario que sepamos qué permisos nos otorga el creador de la obra para saber si es adecuada para nuestros propósitos. Las licencias Creative Commons (creativecommons.org) facilitan esto. Cuando un artista publica su obra puede hacerlo con una licencia Creative Commons más o menos restrictiva, pero que siempre permite su copia y distribución libre. En este trabajo se ha usado material proporcionado por otros artistas para la banda sonora con licencias CC-Atribución.

5. SELECCIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO: EL CUBO DEL BINOMIO

Los autores de este trabajo forman un grupo interdisciplinar, y por ello fue necesaria inicialmente una reunión de puesta en común de ideas para poder darle forma al proyecto de realización de contenidos desde la pedagogía Montessori. Tras esta primera reunión se propuso que el trabajo estuviera encaminado a complementar el trabajo del guía Montessori en la presentación de un contenido concreto: el cubo del binomio. Posteriormente, se redirigió este objetivo inicial hacia dos posibles aplicaciones de espectro más amplio: el uso directo del vídeo como herramienta didáctica para la escuela convencional, y la muestra del potencial que podría ofrecer esta herramienta tecnológica en ambientes Montessori. El motivo por el que finalmente desestimamos el uso de este vídeo concreto para las escuelas Montessori es que en este tipo de centros educativos, este material está hecho de madera y cubre un espacio físico en el área de matemáticas, en el recorrido visual de un currículo secuenciado donde cada material y actividad ocupa un espacio físico concreto y con una finalidad pedagógica estudiada. Sacar el material de madera de la estantería supondría un vacío o un salto en la secuencia de materiales equivalente a arrancar una página de un libro de matemáticas, que podría llevar a la confusión en los niños o a un salto en el proceso hacia la abstracción y complejidad de su aprendizaje matemático. Estaríamos pues sustituyendo o duplicando un material del ambiente sin conocer a ciencia cierta el impacto que podría tener este experimento pedagógico en un salón Montessori. Sin embargo, existen numerosas actividades en los ambientes de la etapa de primaria para los cuales, la edición de vídeos de como este podrían ser un complemento interesante en el aprendizaje autónomo de los niños, como la animación en 3D del material visual que suele utilizarse por medio de ilustraciones impresionistas que acompañan algunas lecciones y presentaciones del área de biología, geografía e historia.

El cubo del binomio es una fórmula matemática que expresa el resultado de elevar dos sumandos, A+B (el binomio) a la tercera potencia (el cubo). En concreto:

$$(A+B)^3 = (A+B) \times (A+B) \times (A+B) = \left(A^2 + 2AB+B^2\right) \times (A+B)=A^3 + 3A^2B+3AB^2+B^3$$

En el material Montessori esta fórmula se explica partiendo de un cubo geométrico de volumen $(A+B)^3$ que está descompuesto en dos cubos más pequeños de dos tamaños distintos y volúmenes A^3 y B^3 junto con los paralelepípedos correspondientes que completan el volumen del cubo grande (tres paralelepípedos de volumen A^2B y otros tres paralelepípedos de volumen B^2A). El propósito del material didáctico es que los niños se familiaricen con la descomposición del cubo en sus elementos integrantes mediante la manipulación, de manera que puedan identificar claramente los elementos que lo componen, y de esta forma sea inmediato entender el significado del desarrollo matemático anterior.

Para facilitar esta familiarización los elementos del cubo se encuentran coloreados en función de los tamaños: los cubos de volúmenes A^3 y B^3 tienen cada uno un color distinto en todas sus caras, y los paralelepípedos adicionales tienen coloreadas sus caras cuadradas de áreas A^2 y B^2 con el mismo color de los cubos A^3 y B^3 respectivamente. El resto de caras rectangulares de los paralelepípedos se colorean de color negro.

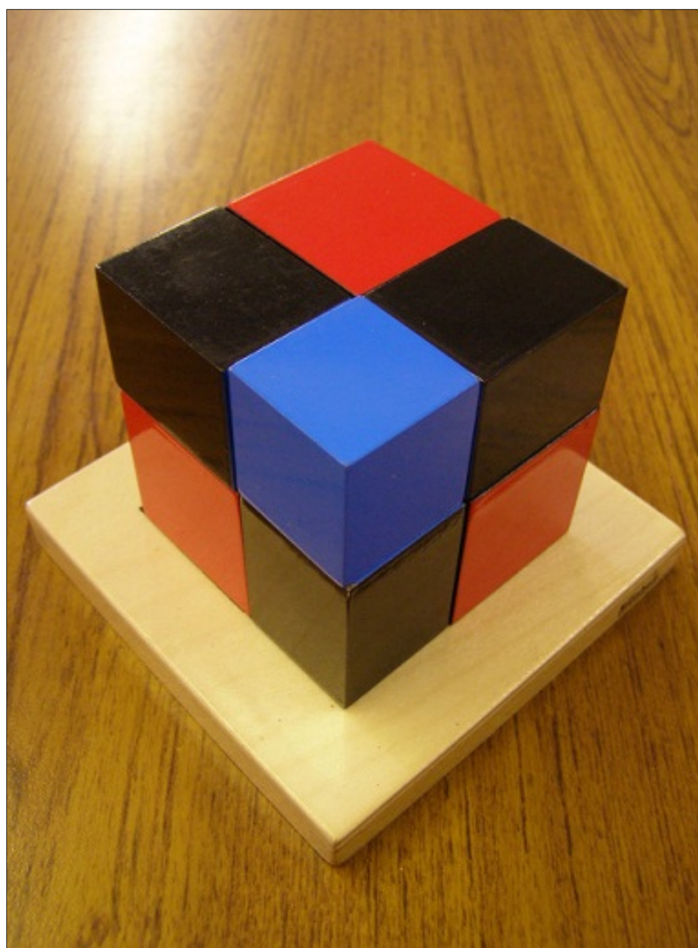


Figura 1. Cubo del binomio
(autores: Jess Liotta y Colin Liotta)

El trabajo del guía se puede hacer más ameno si se inventa una historia asociada al cubo. En los métodos didácticos de la pedagogía Montessori, además de proporcionar al niño una serie de materiales para su manipulación, el guía presenta dichos materiales siguiendo un procedimiento concreto. En el caso del cubo del binomio no hay una historia asociada en el método tradicional, pero se ha adaptado la presentación que habitualmente se hace para otro material, el cubo del trinomio, al trabajo actual.

En el caso del cubo del trinomio el guía suele narrar una historia de reyes (los cubos) y soldados (los términos cruzados del desarrollo) debido a que la presentación de este material resulta ser mucho más larga que la presentación del cubo del binomio al tener más elementos. La historia ayuda a mantener la atención de los niños durante su presentación. En

este caso hemos usado esta historia para contar el cubo del binomio, dado que su adaptación es inmediata.

6. DISEÑO DEL VÍDEO DIDÁCTICO

Las etapas seguidas en el desarrollo del vídeo fueron las siguientes:

6.1 ELABORACIÓN DEL GUION Y "STORYBOARD"

Como en cualquier proceso de producción audiovisual las primeras etapas sirvieron para aclarar la estructura global del vídeo. Se realizó un guion basado en la presentación del cubo del trinomio adaptado a nuestro caso concreto y se grabó dicho guion en un estudio de audio. Para aumentar la difusión de este trabajo, la redacción del guion se realizó en dos idiomas: castellano e inglés. Seguidamente se dibujó un esquema de las imágenes que iban a mostrarse en cada momento del vídeo teniendo en cuenta la narración. Esto es, un "storyboard" del vídeo.

6.2 ELABORACIÓN DE LAS ESCENAS Y MONTAJE DE VÍDEO

Una vez que se dispuso del audio se realizó un planteamiento del vídeo. La narración es la que marca la duración de cada una de las escenas, de forma que una vez hecho este planteamiento pasamos a la tarea de elaborar cada una de ellas.

El desarrollo del trabajo fue prácticamente lineal, creando cada escena en el mismo orden que va apareciendo en el vídeo. La idea original era limitar la presentación a mostrar el material didáctico tal y como el niño lo encuentra en el aula, siendo la principal innovación la incorporación de un entorno (un planeta) y las animaciones (los elementos del cubo se mueven por sí mismos). No obstante, las primeras pruebas que se realizaron mostraron que era conveniente añadir algunos elementos más para captar la atención del niño.

- Coronas y cascos que identifiquen a los personajes: Las coronas identifican a los reyes, y los cascos identifican a los soldados. Cada tipo de soldado lleva un casco diferente, a fin de que el niño refuerce la percepción de cuáles son los elementos iguales y cuáles son los diferentes (hay tres términos A^2B y tres términos B^2A en el desarrollo).
- Caras: Aún cuando las primeras pruebas mostraban que la inclusión de coronas y cascos suponía una mejora en la presentación, se estimó conveniente hacer que los objetos tuvieran una cara que pudiera atraer la atención del niño y que le hicieran conectar mejor con la historia.

Una vez que se aceptó el diseño definitivo de los personajes, se continuó el desarrollo de las escenas tridimensionales. La idea es que el niño identifique el nombre de cada uno de los elementos del desarrollo con sus dimensiones. De esta forma en el cuento se muestran las dimensiones de los componentes, por comparación con los cubos de lado A y B (que son los reyes). Así, tres de los soldados se llaman en el cuento A^2B, dado que son un paralelepípedo de base cuadrada de lado A y altura B, y otros tres soldados se llaman B^2A por ser paralelepípedos de base cuadrada de lado B y altura A.



Figura 2. (arriba) fotograma del vídeo donde se muestran los personajes de la historia; (abajo) muestra del entorno de trabajo en Blender para obtener dicho fotograma

En la segunda parte del vídeo se realizó un ejemplo de aplicación de la fórmula. Inicialmente se usaron dos valores diferentes para sustituir en la misma: A=2 y B=5. Se intentaron usar valores pequeños y se siguieron los siguientes criterios para encontrar estos valores:

- Se evitó el número 1, por ser el elemento neutro del producto y poder llevar a confusión.
- Se evitó el número 3, dado que ya aparecía en la fórmula del cubo del binomio. Podría inducir a confusión.
- Se evitó el número 4, que es el cuadrado de 2 y, por tanto, no es una buena decisión. En el desarrollo de la fórmula aparecen los cuadrados de A y de B.

Así pues, los números naturales más pequeños que podrían usarse para el ejemplo serían los que se han citado.

Figura 3. Fotograma donde se muestra la aplicación práctica de la fórmula

Inicialmente se sustituyen los valores en la expresión $(A+B)^3$ y se obtiene el resultado sin usar la fórmula. En una segunda etapa se sustituyen los valores A y B dentro de cada uno de los términos del desarrollo. Esto nos va a ir proporcionando sucesivamente los cuatro sumandos de los que consta el mismo. Finalmente se muestra en el vídeo el resultado de la suma, y se comprueba que es igual al valor que se obtuvo inicialmente. En esta sección la animación se basó en realizar una sustitución de las letras de la fórmula por los valores que se habían elegido. Se distribuyeron los elementos en la pantalla de tal manera que la información que era necesario retener fuera visible en cualquier momento, y que se pudiera establecer claramente la conexión entre el valor resultante de la evaluación del cubo del binomio directamente y la suma de los cuatro términos del desarrollo.

Una vez creado el vídeo se subió a la plataforma YouTube para su uso. El enlace puede consultarse en español https://youtu.be/hQK0DPZRGeU y en inglés https://youtu.be/1nI_ycx-Vwc

7. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado un vídeo de animación 3D creado exclusivamente con software audiovisual libre para servir de apoyo didáctico en cualquier espacio educativo, para la enseñanza de una identidad notable matemática: el cubo del binomio.

Las formas narrativas y expresivas que ofrece el material audiovisual que hemos generado, constituyen una nueva estrategia pedagógica que parte de la creatividad y la innovación, para estimular la capacidad de interpretación y la imaginación del niño. Nuestro trabajo es un ejemplo que puede ser extrapolable tanto a otros materiales Montessori como a cualquier otro contenido escolar.

Además, la posibilidad que tenemos de incorporar vídeos de este tipo a portales de internet permite superar las limitaciones de espacio y tiempo, abordando los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma más flexible y acorde con la actualidad, ya que cualquiera puede acceder a la información en cualquier momento y lugar, y verlo tantas veces como desee. Igualmente contribuiremos a que pedagogías alternativas puedan difundirse con mayor facilidad y ser conocidas por un espectro más amplio de educadores.

La enseñanza necesita reinventarse y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ofrecen múltiples oportunidades para que esto sea posible. La transformación

tendrá lugar si los docentes se hacen cargo de estas enormes oportunidades para desarrollar sus ideas más brillantes y hacer realidad sus sueños pedagógicos (Maggio, 2012).

Creemos que propuestas como la nuestra, podrían contribuir a esta transformación y de ahí que invitemos a todos los que se dedican a la enseñanza a experimentar y valorar la potencialidad de esta herramienta.

BIBLIOGRAFÍA

Barron, L. (1989). *Enhancing learning in at-risk students: Applications of video technology. ERIC Digest.* Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.

Brualdi, A.C. (1996). *Multiple intelligences: Gardner's theory. ERIC Digest.* Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.

Buckleitner, W. (2015). What would Maria Montessori say about the iPad? Theoretical frameworks for children´s interactive media, *Technology and digital media in early years*, 54-69. New York & London: Routledge.

CPB - Corporation for Public Broadcasting. (1997). Study of school uses of television and video. *1996-1997 School year summary report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 413 879)*

CPB - Corporation for Public Broadcasting. (2004). Television goes to school: The impact of video on student learning in formal education. Recuperado de http://www.cpb.org/stations/reports/tvgoestoschool/

Feist, G. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 290–309.

Fishkin, A.S. & Johnson, A.S. (1998). Who is creative? Identifying children's creative abilities. *Roeper Review*, 21, 40-46.

Foschi, R. (2014). *Maria Montessori*. Barcelona: Octaedro.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences, New Horizons*. New York: Basic Books.

Isaacs, B. (2007). Bringing the Montessori Approach to Your Early Years Practice. London: David Fulton.

Jones, R. & Wyse D. (2004) *Creativity in the Primary Curriculum: Theory and Practice*. London: David Fulton Publishers.

Lee, G. (2004). The Montessori Method. The origins of an Educational Innovation: Including an Abridged an Annotated Edition of Maria Montessori´s the Montessori Method. Estados Unidos: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Marshall, J.M. (2002). *Learning with technology: Evidence that technology can, and does, support learning*. National Association of the Deaf [US]. Recuperado de https://www.dcmp.org/caai/nadh176.pdf

Martinson, D.L. (2004). Media literacy education: No longer a curriculum option. *The Educational Forum*, 68, 154-160.

Montessori M. (1948). Inaugural Lecture of the Montessori Training Course. Poona, November 8, 1948. Recuperado de http://ami-global.org/training/maria-montessori-1948-course-inaugural-lecture

Nunn P. (2010). *What is the Montessori Approach to Creativity*. Recuperado de https://montessori.org.au/what-montessori-approach-creativity

Oberle E., Vinson K. (2004). Not The Same Old Thing: Maria Montessori - A Nontraditional Approach to Public Schooling in an Age of Traditionalism and Standardization. Defending Public Schools: Curriculum continuity and change in the 21st century. New York: Praeger.

Pickering, J. S. (1992). Successful applications of Montessori method with children at risk for learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 42, 90-109.

Povell, P. (2010). Montessori comes to America: the leadership of Maria Montessori and Nancy Mc Cormick Rambush. New York: University Press of America.

Starko, A. J. (2005). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, 1795–1788.

LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANDALUZA: EL CASO DE LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS.

Santiago Alonso García
sag@us.es
Universidad de Sevilla, España

Juan Jesús Gutiérrez-Castillo
jjesusgc@us.es
Universidad de Sevilla, España

Miriam Agreda Montoro
magreda@ujaen.es
Universidad de Jaén, España

Resumen

En los últimos tiempos está en auge situar la creatividad como la competencia transversal de cualquiera de las competencias que conforman al individuo y a los colectivos. Como cualquier otra competencia básica o clave, la creatividad debe formar parte del currículo en la formación del profesorado al igual que la didáctica o la psicología evolutiva generándose así una sólida consistencia en la formación del docente. En este trabajo analizamos descriptivamente el lugar que ocupa la creatividad dentro del desarrollo curricular de la formación del profesorado andaluz en la educación superior andaluza. Como conclusión de los resultados, podremos observar que la visibilidad de la creatividad en el currículo de los futuros maestros titulados en las universidades andaluzas es nula. Lo cual nos lleva a iniciar una reflexión académica sobre el camino disfuncional de la institución universitaria respecto a las demandas de la sociedad del conocimiento creativo.

Palabras clave

Creatividad, docencia, EEES, currículo, formación, Andalucía.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la sociedad tiene asimilado la creatividad en el ámbito educativo. De hecho, cuando buscamos un centro educativo formal o no formal para nuestros familiares (hijos, sobrinos, etc.), si no escuchamos en la charla informativa con la dirección, o no leemos en la web que en ese centro "el personal es creativo" y que "promueve la creatividad tanto en su ideario como en sus actividades", nuestra imagen de ese centro deja ser atractiva "ipso facto".

La mirada creativa por parte de la educación superior es de lo más necesaria en aspectos como: el impacto positivo que la creatividad tiene en la vida de las personas, las posibilidades positivas que generan de innovaciones educativas, y el promover la creatividad en todos los contextos sociales.

Promover desde la universidad contextos creativos es relevante tanto para los sujetos como para las sociedades y los problemas en los que están sumergidas. El paradigma de la complejidad, que nos envuelve, solo se puede afrontar desde diferentes puntos de vista y desde marcos analíticos múltiples. Es necesario conocer, mediante este trabajo, el estado de la creatividad en el marco legal y curricular universitario para poder establecer estrategias de mejora.

2. LA CREATIVIDAD Y SU CONCEPTUALIZACIÓN

Cuando se habla de creatividad, Garaigordobil (2003:47) señala que nos encontramos con tantas definiciones de lo que es creatividad, como puntos de vista y posiciones teóricas posibles, y la considera como un fenómeno polisémico, multidimensional y de significado plural.

De igual modo, Weisberg (1987:44) plantea lo difícil que resulta esclarecer qué es la creatividad, o la facultad creadora, porque diferentes personas tienen nociones muy distintas de lo que significa, y vinculando el vocablo a la solución de problemas, del trabajo artístico y de la investigación científica.

Desde el aspecto social, las personas no aprenden ni son creativas solas, siempre se desarrollan con otros y a partir de interacciones con conocimientos y objetos construidos culturalmente (Rinaudo, 2014:126). Así pues, el aprendizaje y la creatividad siempre son procesos socio-culturales ya que implican a otras personas y a los artefactos de la cultura Glaveanu (2014:78).

Es obvio relacionar, en la educación actual, la creatividad y las tecnologías, lo cual genera las infinitas posibilidades en lo referente a la creación de espacios virtuales y de interacción de ideas de forma global. Galindo (2015:46) expone que las tecnologías configuran nuevos contextos educativos y nuevas posibilidades de interacciones durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los tiempos y los espacios son más flexibles a partir de las mediaciones tecnológicas pues permiten construir contextos híbridos que promueven interacciones presenciales y virtuales, aprendizajes en entornos mezclados, blend learning y procesos hipertextuales.

Así pues, en esta investigación proponemos que la creatividad se defina como la competencia de generar tanto procesos originales y conceptos originales, así como generar asociaciones originales entre procesos y conceptos conocidos, y asociaciones originales entre lo conocido y lo original.

3. LA CREATIVIDAD: CONTEXTO NORMATIVO

La creatividad, en la actual Ley Orgánica de Educación consolidada con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOE consolidada), se refleja de manera meramente testimonial.

En su Art.2f se refleja que el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor (LOE, 2015:13)

En el Art.16. se incide en que los principios generales de educación primaria. La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria (LOE, 2015:20).

Es resaltable que en la etapa de educación infantil, fundamental en un proceso educativo de calidad, en la LOE consolidada no se menciones en ningún de los artículos el termino creatividad, hecho insólito e incoherente a tenor de los cánones sociales actuales.

Este hecho no sucede en la educación primaria ya que en el Art.17b sobre Objetivos de la educación primaria, se marca que la educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor (LOE, 2015:20)

Si lamentable es el escaso trato de la creatividad en la LOE consolidada con la LOMCE, al situarnos en la legislación autónoma andaluza observamos l que se podría definir como ilógico. En toda la Ley de Educación de Andalucía (en adelante LEA) no hay mención ninguna sobre la creatividad en la educación infantil ni en la educación primaria. Tan solo en la Sección 1sobre enseñanzas elementales de música y de danza, en su Art.79.3 sobre Principios generales de las enseñanzas elementales de música y de danza: los programas educativos darán prioridad al desarrollo de las aptitudes rítmicas y auditivas de las personas, fomentando tanto su creatividad como su capacidad de acción y transformación de los conocimientos (LEA, 2008:28).

En la Ley Orgánica de Universidades modificada el 2016 (LOU en adelante) no existe tampoco referencia alguna a la importancia y necesidad de la creatividad en la educación superior.

La Ley Andaluza de Universidades (en adelante LAU) refundida en el 2.013, trata la creatividad en solo dos puntos. Primero en su Art.82 sobre la Calidad de medios y fines en su punto 4c donde se refiere que la consecución satisfactoria de las finalidades del Sistema Universitario Andaluz requiere: La provisión de medios y recursos humanos y materiales que permitan el desarrollo eficaz de una enseñanza rigurosa, actual, práctica, crítica y creativa (LAU, 2013:35).

Segundo la LAU en su Art.85 sobre Instrumentos de modernización en su punto 2 incide en que las Universidades andaluzas impulsarán la programación de acciones dirigidas a estimular la creatividad y la innovación docente y apoyar la vinculación de la docencia con el entorno social, asimismo desarrollarán modelos de oferta docente acordes con la formación

a lo largo de la vida y con la movilidad. Por su parte, la Consejería competente en materia de Universidades impulsará líneas de renovación de la oferta docente (LAU, 2013:36).

Tras este análisis legislativo podemos observar que el marco legislativo en el cual se incardina la educación general y la educación superior, tanto a nivel nacional como a nivel autonómico, desecha prácticamente la importancia de la creatividad como competencia para los formadores y para los formados.

A continuación, procedemos a visualizar el objetivo de esta investigación teniendo en cuenta la debilidad legislativa que enmarca las incoherentes competencias para docentes y discentes.

4. OBJETIVO

Analizar la visibilidad de la creatividad en los planes de estudios de los grados de educación infantil y de educación primaria en la universidad pública andaluza.

5. MÉTODO

En el presente trabajo se ha hecho uso de un método mixto. Por un lado se ha hecho uso del método cualitativo de investigación documental (Abecasis, Sara Mabel, 1994:43) junto con el método cuantitativo descriptivo (Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio (2014:123).

Para el estudio se han analizado los planes de estudio de los grados de educación infantil (GEI) y educación primaria (GEP) de las universidades públicas andaluzas con dichos estudios ofertados, habiendo analizado el 100% de los casos existentes: Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de Málaga y universidad de Sevilla.

6. RESULTADOS

Tras el análisis de los documentos se pueden relacionar de forma gráfica los siguientes datos, los cuales indican si se encuentra o no la creatividad en tres de los puntos de los planes de estudios del GEI y del GEP.

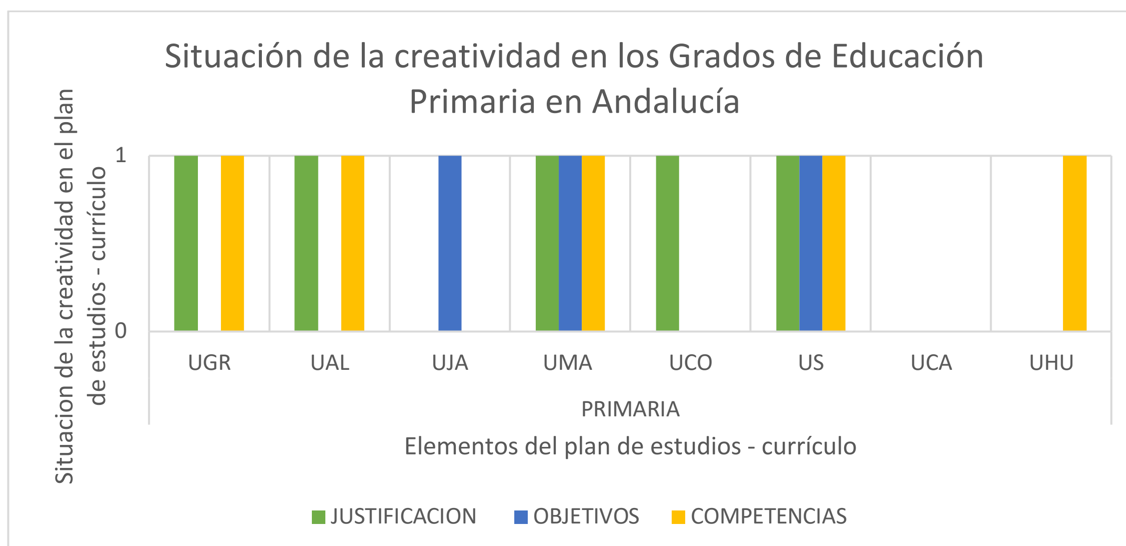


Grafico 1. Situación de la creatividad en los Grados de Educación Primaria en Andalucía.
Fuente: elaboración propia.

En este primer grafico podemos visualizar como solo 2 de las 8 universidades con planes del GEP expresan la necesidad de la existencia de la creatividad en los 3 puntos analizados de sus planes de estudios: la UMA y la US. Esto establece que solo un 25% de las universidades que ofertan GEP hacen referencia en la estructura de su plan de estudios a la creatividad.

En el extremo de ésta, tenemos 1 de las 8 universidades con planes del GEP no expresan la necesidad de la existencia de la creatividad en ningún de los 3 puntos analizados de sus planes de estudios: la UCA. Esto establece que solo un 12'5% de las universidades que ofertan GEP no hacen referencia alguna en la estructura de su plan de estudios a la creatividad.

En el grupo medio superior nos encontramos con 2 de las 8 universidades con planes del GEP que expresan la necesidad de la existencia de la creatividad en los 2 puntos de los 3 puntos analizados de sus planes de estudios: la UGR y la UAL. Esto establece que solo un 25% de las universidades que ofertan GEP hacen referencia parcial alta en la estructura de su plan de estudios a la creatividad.

Por último, en el grupo medio inferior nos encontramos con 3 de las 8 universidades con planes del GEP que expresan la necesidad de la existencia de la creatividad en 1 punto de los 3 puntos analizados de sus planes de estudios: la UGR y la UAL. Esto establece que solo un 37'5% de las universidades que ofertan GEP hacen referencia parcial baja en la estructura de su plan de estudios a la creatividad.

Analizando por puntos vemos como la creatividad aparece en la justificación del 62'5% de los planes de estudios de los GEP andaluces, como también aparece en los objetivos del 37'5% de los planes de estudios de los GEP andaluces y también aparece en el 62'5% de los planes de estudios de los GEP andaluces.

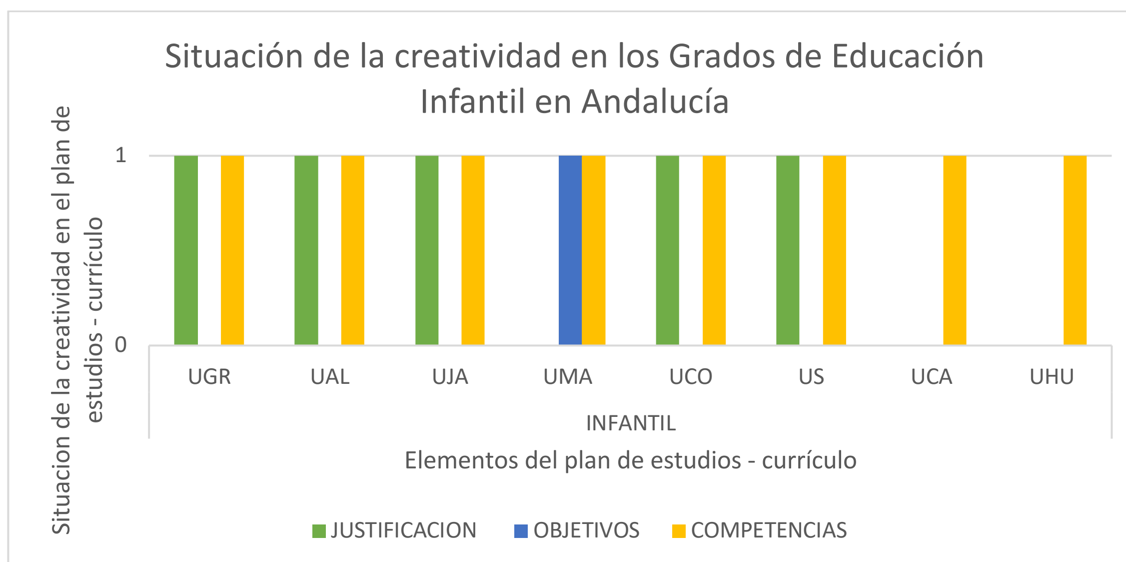


Grafico 2. Situación de la creatividad en los Grados de Educación Infantil en Andalucía. Fuente: elaboración propia.

En este primer grafico podemos visualizar como ninguna de las 8 universidades con planes del GEI expresan la necesidad de la existencia de la creatividad en los 3 puntos analizados de sus planes de estudios. Esto establece que 0% de las universidades que ofertan GEI hacen referencia total en la estructura de su plan de estudios a la creatividad.

En el grupo medio superior nos encontramos con 6 de las 8 universidades con planes del GEI que expresan la necesidad de la existencia de la creatividad en los 2 puntos de los 3 puntos analizados de sus planes de estudios: la UGR, la UAL, la UJA, la UMA, la UCO y la US. Esto establece que un 75% de las universidades que ofertan GEI hacen referencia parcial alta en la estructura de su plan de estudios a la creatividad.

Por último, en el grupo medio inferior nos encontramos con 2 de las 8 universidades con planes del GEI que expresan la necesidad de la existencia de la creatividad en 1 punto de los 3 puntos analizados de sus planes de estudios: la UCA y la UHU. Esto establece que solo un 37'5% de las universidades que ofertan GEI hacen referencia parcial baja en la estructura de su plan de estudios a la creatividad.

Analizando por puntos vemos como la creatividad aparece en la justificación del 62'5% de los planes de estudios de los GEI andaluces, como también aparece en los objetivos del 12'5% de los planes de estudios de los GEI andaluces y también aparece en el 100% de los planes de estudios de los GEP andaluces.

7. CONCLUSIONES

Klimenco (2008:67) nos plantea la importancia que esta competencia refleja en estos tiempos en los que las crisis económicas y políticas han azotado el primer mundo. Se ha podido observar como en la LOU (2013) se menciona la creatividad en los principios de la ley al igual que lo hace que se mencionan en los principios generales de la educación primaria y sus objetivos de etapa. Lo subrayable es que no se mencione la creatividad en los principios y en los objetivos de la educación infantil, etapa base del sistema educativo y denostada por la sociedad, situación retrograda en una sociedad supuestamente avanzada como la nuestra.

En la LAU (2004:35,36) en su art.83 y su art.85 se menciona la creatividad, pero sin darle relevancia dentro del sistema universitario andaluz hecho que pone distancia con el contexto en el que se ancla la Institución. La sociedad andaluza es sinónimo de creatividad como bien demuestra su historia y esto debería reflejarse en su ley universitaria.

La propuesta de la formación de la persona creativa se basa en la definición de los elementos de mayor importancia que influyen en esta formación, estos son: recursos cognitivos (pensamiento crítico, reflexivo), motivación hacia la actividad creadora, autovaloración de los recursos personales (Klimenko, 2009:25).

En cuanto a los currículos de las universidades andaluzas podemos visualizar una incoherencia y un distanciamiento con las necesidades sociales de la región. La relevancia de la creatividad en los planes del GEI y del GEP es mínima y en algunas universidades inexistente.

La relevancia de la creatividad en la educación no tiene lugar a duda en el contexto científico, pero la ley no refleja esta situación. Este hecho nos lleva a situaciones de desigualdad ya que la competencia creativa al no estar amparada legalmente al 100% en la legislación y los planes de estudio universitario nos lleva a una formación aleatoria y anárquica. Una futura maestra tendrá formación y competencia creativa si con suerte alguna profesora y profesor universitario lo plantea en su materia, dicha maestra por profesionalidad realiza algún curso de formación continua.

El hecho de que solo dos universidades andaluzas y solo en el GEP den máxima relevancia a la creatividad en sus planes de estudios con coherencia, debería generar un serio debate en la comunidad educativa., pero solo es una alarma ignorada.

En el PISA (2015:7), Andalucía sigue por debajo de los niveles de la OCDE y de España. Esto es otra alarma que seguimos ignorando en una delas regiones con más desempleo del país y de la Unión Europea.

Alonso-Garcia y Palomares (2013:163) definen que necesitamos personas y profesionales, tutores EEES (TEEES), formados y convencidos de superar los rasgos que nos configuran como seres de este siglo (incertidumbre, complejidad y antagonismo) y de procesos educativos (vivos, críticos, transformadores, solidarios, creativos) que puedan aportar formas diversas de abordaje, hecho que solo podrá llevarse a cabo desde una universidad bien consolidad mediante una normativa actualizada.

Desde esta investigación hemos puesto de manifiesto las lagunas e incoherencias normativas y por ello proponemos que se inicie una transformación desde la universidad andaluza por medio de una actualización de los planes de estudios con el fin de que esta egrese titulados que respondan a las necesidades reales de la sociedad andaluza y nos sitúe a la cabeza de Europa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abecasis, S.M. (1994). *Metodología de la investigación.* Buenos Aires: Nueva Librería.

Alonso, S., Palomares, A. (2013). Percepciones de la función tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior del alumnado de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha, España). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4 (2), 160 – 168.

Chiecher, A., Donolo, D., y Córica, J. (2013). *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones.* Mendoza: Editorial Virtual Argentina.

Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. Recuperado de https://www.boe.es/ccaa/boja/2013/008/b00005-00041.pdf.

Fernández Collado, C.F., Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de a investigación. Ciudad de México: McGraw-Hill Education, 2014

Galindo Ruiz, M. (2015). Lectura crítica hipertextual en la web 2.0. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 15(1), 1-29. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/721.

Garaigordobil, M. (2003). Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juegos, conducta prosocial y creatividad. Madrid: Ediciones Pirámides.

Garcia-Sempere, P. J., & Ruscica, A. (2011). Compartir investigaciones y experiencias de creatividad para la mejora educativa. *DOCREA*, (1), 12-18. Recuperado en https://drive.google.com/file/d/0B5Sju9aeFZ8AandrRlp6a2l5N2s/view.

Glaveanu, V. (2014). Distributed Creativity. Thinking Outside the Box of the Creative Individual. London: Springer Briefs.

klimenko, O. (2008). Creativity as a Challenge to Education in the XXI Century. *Educación y educadores*,11(2),191-210.

Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2004/01/16/pdfs/A01786-01809.pdf.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Texto consolidado con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Última modificación: 29 de julio de 2015. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Texto consolidado. Última modificación: 23 de marzo de 2016. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf.

PISA (2015). Resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos PISA 2015. Bruselas: OCDE. Recuperado en http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2016/12/20161207-pisa/result.pdf

Rinaudo, María. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, Rinaudo y González (Comps.). Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html.

Weisberg, R.W. (1987). Creatividad: el genio y otros mitos. Barcelona: Editorial Labor.

LA CREATIVIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN ECUADOR

Esther Santaella Rodríguez
esther.santaella@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación de Ecuador

Nazaret Martínez Heredia
nazareth@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

En los últimos años el sistema educativo ecuatoriano se ha visto sometido a una serie de constantes cambios, interesados en potenciar la calidad educativa en el país. Estos cambios se han visto reflejados en las distintas etapas y niveles educativos, esto es especialmente significativo en lo referente a la formación docente, donde la Universidad Nacional de Educación (UNAE) toma un papel relevante. Se propone por tanto una nueva forma de entender la práctica educativa, destacando siempre el papel de los docentes como tutores que acompañan a los futuros maestros y maestras en su formación. En este sentido la creatividad adquiere un cariz muy importante, por verse directamente indicada como parte de las competencias a alcanzar por el alumnado, se espera que desarrollen habilidades para comunicar el conocimiento de manera crítica y creativa. Este estudio se centra en conocer la capacidad creativa de los docentes encargados de guiar el proceso educativo en la UNAE, a través de un estudio cualitativo en el que se utilizará el Test propuesto por Saturnino de la Torre para medir y evaluar la creatividad. Con este estudio se quiere evidenciar la necesidad de fomentar la creatividad no sólo como parte de la propuesta educativa, sino que también deben de abrirse caminos que ayuden a los propios profesores en la adquisición de habilidades relacionadas con la creatividad como elemento fundamental en la innovación docente.

Palabras clave

Formación docente, creatividad, innovación.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años Ecuador se ha visto envuelto en un proceso de cambio y renovación de su sistema educativo, lo que se ha reflejado tanto en los niveles básicos y primarios de la educación como en las etapas superiores, incluyendo la universitaria (Restrepo y Stefos, 2017). En todo este proceso de cambio del sistema educativo encontramos los ajustes curriculares realizados, pero también el cambio en el planteamiento de la formación de docentes, donde el proceso formativo se ha visto renovado, tomando mayor importancia la educación a través de estrategias de pedagogía activa y crítica, la cual exige mayor cualificación y preparación a los docentes encargados de la misma.

Se puede señalar como parte de este proceso de renovación educativa la creación de una universidad dedicada exclusivamente a la formación de los futuros maestros en diferentes áreas y especialidades, ésta es la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Esta universidad plantea una nueva forma de entender la formación docente y el desarrollo de la práctica educativa en este proceso formativo (Álvarez et al., s.f.). Toda la propuesta queda recogida en el modelo pedagógico de la UNAE.

A partir de esto se contextualiza en el presente estudio basado en la creatividad como parte de la formación docente, presente entre las competencias básicas que deben alcanzar los docentes en formación, vinculada a la capacidad de diseñar y gestionar ambientes de aprendizaje contextualizados y adaptados a la realidad social (Álvarez et al., s.f.).

En este sentido la creatividad se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo de prácticas educativas vinculadas con la renovación de la escuela y la innovación y mejora de la práctica educativa (Romero, 2006). Para Calero (2012) hablar de creatividad en la educación unido a una reforma educativa fomenta la búsqueda de respuestas innovadoras a los problemas sociales e individuales.

Los futuros docentes se enfrentan al reto de desarrollar su práctica educativa de manera innovadora y esto implica recurrir a la creatividad como elemento fundamental. Cañeque (2008) afirma que hablar de innovación y cambio en educación implica hablar de creatividad, a la vez que nos dice que para que esta se vea reflejada en los procesos educativos y formativos y se debe contemplar la realidad de una manera más compleja, además de vincularlo con la flexibilidad y con la capacidad de construir y deconstruir escenarios de aprendizaje que se adapten en cada momento al contexto y la realidad. Entendiendo que la creatividad es un fenómeno complejo (Cabrera y Herrán, 2015) podemos concebirla como un reto en la formación docente, para lo cual el propio profesorado universitario debe estar preparado.

Por la complejidad del campo de estudio, este trabajo se presenta como un trabajo que abre la puerta a una mayor investigación, la cual puede continuar posteriormente. De aquí surge la intención de plantear determinadas incógnitas y posibles vías de trabajo acerca de la mejora de la calidad educativa en los procesos de formación de futuros maestros, a través de la mejora de las habilidades creativas de los docentes universitarios encargados de desarrollar este proceso formativo, todo ello vinculado a las propuestas de renovación y cambio del sistema educativo.

Para ello, se plantea la importancia que toma el docente universitario en el desarrollo de la creatividad en la formación de futuros maestros. A partir de esto se presentan los resultados extraídos del TAEC (Test de Abreacción para Evaluar la Creatividad) diseñado por Saturnino de la Torre (1991), el cual fue pasado a los docentes de la UNAE, con la intención de evaluar la creatividad de los mismos. Esto permite plantearse diferentes formas

de plantear la temática, conocer si sería necesario trabajar la creatividad con los propios formadores de formadores o si por el contrario estos suponen un verdadero refuerzo en la propuesta educativa que se hace, donde la creatividad se presenta como un elemento fundamental de la formación docente.

El objetivo de este trabajo es plantear una propuesta de investigación vinculada a la creatividad en la formación de docentes en Ecuador, partiendo del análisis previo de la habilidades creativas de los profesores encargados de desarrollar este proceso formativo, además de vincularlo con lo expuesto acerca del papel que juega el profesorado en el desarrollo de la creatividad como parte de la formación de maestros y maestras, y la importancia de desarrollar las capacidades creativas vinculadas a la mejora de la práctica educativa.

2. CREATIVIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

La demanda de abordar la creatividad como elemento fundamental en el proceso educativo ha sido defendida desde distintas posiciones. Klimenko (2009) vincula la creatividad como parte del proceso de aprendizaje como algo necesario para superar la crisis social y de valores actual, a la vez que puede ser un instrumento fundamental para adaptar la educación y la formación a los constantes cambios a los que se ve sometida la sociedad y la escuela actualmente.

Esto coincide con lo dicho por Cabrera y Herrán (2015), quienes relacionan directamente la investigación y educación de la creatividad con la mejora social y personal, ya que afirman que esta aumenta los niveles de consciencia colectiva. Cerda (2011) habla de la construcción de herramientas creativas orientadas a la resolución de problemas gracias a la educación y a la investigación.

Por su parte Romero (2006) habla del papel fundamental que juega la creatividad en los procesos de innovación orientados a la mejora de la calidad educativa, todo esto se relaciona con la mejora del sistema educativo y con ello con la renovación de las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas. Calero (2012) dice que “educar en creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa y confianza” (p.16).

Al hablar de cambio, renovación e innovación en educación, se habla del caso de Ecuador, país que en la última década se ha visto envuelto en proceso de transformación social y productiva donde destaca como uno de los ejes fundamentales de este cambio, la educación (Restrepo y Stefos, 2017).

La transformación en el sistema educativo ecuatoriano se ve reflejada no sólo en los niveles de educación obligatorios sino también en la educación superior (Restrepo y Stefos, 2017). Como parte de este proceso de renovación educativa y de mejora del acceso a la educación se puede destacar la creación de la Universidad Nacional de Educación, como parte de esa regeneración del sistema educativo. No sólo se han reformulado los criterios para la formación de los futuros docentes, sino que además se ha creado una universidad específica para llevar a cabo esta tarea.

Para que un cambio en los planteamientos educativos pueda verse reflejado en las escuelas y se pueda hacer perdurable en el tiempo, es fundamental tener en cuenta la formación de los futuros docentes, que son quienes llevarán a la práctica todas estas reformas, además de que deberán asumir los futuros retos que se les planteen. Romero

(2006) afirma que es fundamental tener en cuenta la formación docente ante cualquier proceso de renovación escolar y aquí destaca especialmente la educación de la creatividad, por vincularse directamente con la capacidad de crear nuevas actividades, estrategias y espacios de aprendizaje.

En este sentido es imprescindible hablar de la creatividad como una facultad humana capaz de ser desarrollada, para lo que será necesario tener en cuenta una serie de cuestiones acerca de la creatividad como parte de los procesos de formación de maestros y maestras. Es posible ver como ésta se convierte en un elemento fundamental en la formación de docentes en Ecuador cuando se plantea como una competencia básica de los profesionales de la educación la "capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento" (Álvarez et al, s.f.:16). Esto entra en concordancia con lo que plantea Caballero (2012) acerca de la creatividad en la formación docente, la autora afirma que para que esto se pueda llevar a cabo es necesario que haya un cambio en los planteamientos curriculares de proceso formativo, donde se haga explícita la intencionalidad de fomentar y desarrollar las habilidades educativas del alumnado.

En este sentido se hace especial hincapié en el planteamiento de la formación universitaria de educadores desde una visión renovadora, donde el aprendizaje se vaya construyendo y donde la práctica educativa tome una visión transformadora (Caballero, 2012). Klimenko (2009, citando a Torre, 2006) habla de la diferencia entre los métodos de enseñanza tradicionales y los métodos creativos, destacando que la principal diferencia está en que la primera se centra en los contenidos, mientras que la segunda se basa en la creación de escenarios de aprendizaje que favorezcan la construcción del conocimiento.

Por su parte Rodríguez y Violant (2010) hablan de la necesidad que existe hoy en día de entender el aprendizaje como la construcción de conocimiento, vinculado con el emprendimiento, la creación y la adaptación, alejado de la concepción tradicional de la enseñanza impositora de contenidos que suponen un ataque a la personalidad del alumnado. De esta manera, el docente universitario se convierte en un tutor o facilitador por encima del rol de enseñante.

Caballero (2012) habla del fomento de la creatividad en los procesos formativos a través de la formulación de problemas como posibles escenarios de aprendizaje, lo que se convierte en un nuevo reto para el docente universitario. Torre y Violant (s.f.) describen las características o habilidades principales del profesor creativo destacando tres dimensiones: el ser, vinculado a las capacidades reflexivas; el saber, relacionado con el dominio del contenido; y el hacer, que hace referencia a la capacidad de adaptación del proceso educativo a los educandos.

Por su parte, Cabrera y Herrán (2015) afirman que la formación creativa requiere de una educación integral. Si se vincula esto con la reforma educativa en la que se enmarca actualmente la formación docente en Ecuador nos damos cuenta que estamos ante una situación compleja.

Este tipo de reformas en el planteamiento de la enseñanza universitaria van a conllevar una serie de desafíos, entre ellos el cambio de rol del docente universitario, por lo que es recomendable formar a los propios docentes universitarios en el empleo de nuevas estrategias más innovadoras y creativas, a la vez que se les debe motivar para ello (Torre, 2009).

Para poder comprobar la pertinencia de una propuesta formativa creativa dirigida a los propios docentes universitarios es necesario conocer primero el estado de la materia. Por

ello, cabe plantearse una evaluación previa de la creatividad de los profesores y profesoras encargados de llevar acabo la educación universitaria de los futuros docentes. Torre (2006) define cuatro cuestiones básicas que justifican la necesidad de evaluar la creatividad: En primer lugar, menciona que a partir de la evaluación se le da el valor, ya que evaluar es interesarse por los procesos, conocer qué se está haciendo y cómo e intentar mejorar en ello. En segundo lugar, la evaluación ayuda a sistematizar un fenómeno tan complejo como es la creatividad, lo que a su vez facilita su entendimiento y comprensión.

Por otra parte, para llevar a cabo la evaluación de la creatividad es necesario tener en cuenta diferentes estrategias, ya que se trata de un fenómeno complejo donde entran en juego distintas dimensiones de la persona. Finalmente es importante destacar que la evaluación de la creatividad tiene como meta la mejora (Torre, 2006).

3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO EMPÍRICO

A partir de este breve análisis del estado de la cuestión, teniendo en cuenta la relevancia que toma la creatividad en la formación docente en la actualidad, y específicamente en Ecuador vinculada a la renovación y mejora del sistema educativo, este trabajo se presenta como un estudio apriorístico que abre la puerta a una propuesta de investigación más amplia.

Como inicio y justificación de un estudio futuro, se parte de una evaluación previa de la creatividad del profesorado universitario de la UNAE. Entendiendo que a partir de esta evaluación se puede realizar un análisis de la situación actual y detectar si existe la necesidad de realizar algún tipo de intervención o formación en el campo de la creatividad, dirigido a los formadores de formadores y orientado a la especialización y potenciación de las habilidades relacionadas con la misma.

El método empleado para realizar este estudio es de tipo cualitativo, que en primer lugar parte del conocimiento y análisis de la propuesta educativa ecuatoriana, así como de los planteamientos sobre los que su sustenta la propuesta de formación docente desarrollada en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador vinculada a la creatividad, para posteriormente pasar a la evaluación de los docentes de la universidad a través de la utilización del TAEC (Forma A) diseñado por Saturnino de la Torre (1991) para la evaluación de la creatividad.

El motivo por el que se decide seleccionar un método cualitativo es porque, como lo define Hernández, Fernández y Baptista (2014), se trata de un tipo de investigación válida para la exploración y la selección de preguntas y objetivos de investigación que pueden desarrollarse después. Entre otra de las características que McMillan y Schumacher (2012) mencionan de la investigación cualitativa y que coinciden con Vasilachis (2014, citando a Dencin y Lincoln, 1994) hablan de una investigación multimétodo, lo cual se puede considerar como una gran opción a la hora de estudiar un tema como la creatividad, ya que se trata de una realidad compleja que engloba diversas dimensiones y campos de estudios, por ello, la investigación en este campo debe adaptarse a estas características. Cabrera y Herrera (2015) hablan de la creatividad como un fenómeno complejo que donde entran en juego distintas dimensiones de la persona. Es por esto que para la evaluación de la misma se debe recurrir a múltiples estrategias que puedan dar respuesta a la complejidad del campo de estudio (Torre, 2006).

El empleo de un enfoque cualitativo favorece la obtención de una imagen más general de la realidad estudiada, su fin es aportar una descripción detallada, un análisis y una

interpretación de un determinado fenómeno, acontecimiento o realidad (McMillan y Schumacher, 2012).

En este sentido el presente estudio realiza una breve evaluación de las capacidades creativas de los y las docentes a través de la realización de un test gráfico-inductivo. Los resultados de dicho test se presentarán en contrate con lo propuesto en el modelo pedagógico desarrollado en la UNAE, con la intención de conocer si sería necesario ampliar la investigación en un futuro, planteando hipótesis que puedan ser revidas en una futura investigación utilizando nuevas técnicas e incluso si es conveniente enfocarlo hacia una propuesta de formación creativa para el profesorado universitario. Para esto, es útil el enfoque cualitativo, que permite construir una investigación a partir de la reformulación de las hipótesis y los objetivos originales de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Por tanto, el objetivo general de este trabajo es averiguar la necesidad de una investigación sobre las capacidades creativas de los formadores de formadores en Ecuador, para ofrecer una propuesta educativa que se adapte a los resultados de dicha investigación.

La población con la que se trabaja está compuesta por 80 docentes, que son quienes componen el claustro total de la universidad. La franja de edad de los docentes va de los 28 años hasta los 72. Además, hay que tener en cuenta la diversidad de nacionalidades, en total los docentes de esta universidad proceden de 15 países distintos. Para realizar el estudio se ha utilizado una muestra de 27 docentes, es decir un tercio de la población. La selección de la muestra ha sido intencionada, por lo que entre las personas que han realizado el TAEC se encuentran reflejadas todas las franjas de edad, así como todas las nacionalidades. Aunque la muestra es reducida se debe de decir que lo que aquí se presente es simplemente realizar un estudio preliminar el cual se intentará seguir extendiendo, ampliando en un futuro tanto la muestra como las técnicas de análisis.

Estos 27 docentes han realizado el TAEC diseñado por Torre (1991). Se trata de test gráfico-inductivo, donde aparecen doce figuras inacabadas, este un instrumento fue diseñado para evaluar la creatividad en relación a aspectos expresivos y estéticos. Para ello se tienen en cuenta varias categorías de análisis como son la abreacción o resistencia al cierre, originalidad, elaboración, fantasía, conectividad, alcance imaginativo, expansión figurativa, riqueza expresiva, habilidad gráfica, morfología de la imagen y el estilo creativo. El tiempo estimado para la realización del test es entre 5 y 30 minutos.

La evaluación de este test se tiene que hacer de una forma analítica y teniendo en cuenta cada una de las categorías (Torre, 1991). Para poder llevarla a cabo se puntúa cada factor o categoría, teniendo en cuenta la realidad de la población que realiza el test, en este caso los profesores de la UNAE.

Finalmente, los resultados del test se comparan o entran en contraste con un análisis de lo incluido en el modelo pedagógico de la UNAE respecto a la creatividad en los procesos de formación de los futuros maestros, lo cual sirve para dar significado a la propuesta futura que se realiza.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En líneas generales los resultados extraídos de la evaluación del test denotan puntuaciones bastante bajas, aunque no en todos los casos. Las puntuaciones más bajas, por categorías han sido las relativas a la conectividad, la expansión figurativa y la fantasía. De

cada una de ellas Torre (1991) nos dice que: la conectividad se vincula con la capacidad de integrar estructuras autónomas (en este caso gráficas) en unidades superiores; la expansión figurativa se relaciona con la capacidad de romper límites que se atribuyen de manera autónoma a cada figura; por otro lado, la fantasía hace referencia a la capacidad de representar algo que no se recibe de forma directamente sensorial y que se acerca más a lo fantástico. En una investigación futura sería recomendable conocer de qué forma estas categorías influyen en la creatividad asociada a la práctica docente, cómo se reflejan y cómo pueden ser potenciadas o entrenadas.

En contraste con esto encontramos la mayor puntuación de manera general en la abreacción. Sobre esta categoría Torre (1991) dice que se relaciona con el autocontrol de la persona para hacer frente a la tensión natural que nos invita a tenerlo todo terminado de manera inmediata, por el contrario, una valoración positiva de esta categoría demuestra la resistencia al cierre.

En general las puntuaciones recabadas de este test han sido bajas, no llegan en algunos casos tan siquiera a alcanzar la mitad de la puntuación máxima a obtener. Esto podría pasar desapercibido si no fuese porque entre los principios que se promueve el modelo pedagógico de la UNAE encontramos la creatividad como parte de las competencias básicas que los profesionales de la educación deben alcanzar. Se demanda a los futuros docentes que adquieran las habilidades para ser capaces de diseñar escenarios de aprendizaje que se adapten a la realidad y a las necesidades del momento.

Aquí cabría preguntarse qué influencia tiene la creatividad del profesorado universitario en el desarrollo de estas capacidades por parte del alumnado. Es decir, qué papel juega el docente en el desarrollo de la creatividad del alumnado y cómo puede afectar la falta de estrategias creativas en la formación de los futuros docentes.

Por otro lado, se pueden destacar factores que influyen en los bajos resultados obtenidos en la realización del test, uno muy destacado puede ser el tiempo empleado, ya que la media temporal está en 9 minutos. Comparando esto con los resultados cabe preguntarse si la mayoría de los docentes no utilizaron el tiempo suficiente para la elaboración de la prueba. Ésta puede ser una de las premisas por las que interesarse en un estudio futuro, conocer la disponibilidad de tiempo de los docentes tanto para el desarrollo del ejercicio docente como para el diseño de la misma, y cómo esto influye en la creatividad como elemento a tratar en la práctica educativa, teniendo en cuenta el tiempo del que se dispone tanto para la planificación de estrategias como para el propio desarrollo de las clases.

5. CONCLUSIONES

Actualmente Ecuador se encuentra inmerso en un proceso de renovación y cambio, donde la educación se convierte en uno de los elementos centrales de este proceso. Como ejemplo de ello encontramos la creación de la Universidad Nacional de Educación, la cual se convierte en una institución creada para la transformación de la educación centrada especialmente en la formación docente. Entre las competencias básicas que se espera que desarrollen los maestros en formación encontramos una vinculada con la creatividad y la capacidad de construir escenarios y ambientes de aprendizaje adaptados a las necesidades actuales.

La importancia que toma la creatividad en la formación docente recae en la capacidad que esta ofrece para la resolución de problemas. Marina y Marina (2013) explican que el papel del educador en cuanto al aprendizaje de la creatividad recae en la forma en que este

ayuda a formar la personalidad creativa y que "los rasgos que definen esta personalidad son [...] actividad frente a pasividad. Expresividad frente a mutismo. Innovación frente a repetición..." (p.181). Esto indudablemente hace que la creatividad en la formación docente se convierta en un reto para el profesorado universitario.

Esto que aparece reflejado en los planteamientos desarrollados en el modelo pedagógico de la UNAE, pero cabe preguntarse cómo son asumidos y llevados a la práctica. Después de realizar una breve evaluación de la creatividad de los profesores de esta universidad surgen diversas cuestiones que pretenden ser abordadas y ampliadas como campo de estudio en futuras investigaciones.

En primer lugar, surge el interés por conocer cómo influye la capacidad creativa de los docentes en el desarrollo de la misma entre el alumnado. Por otro lado, después de analizar los test realizados por el profesorado vemos que las puntuaciones obtenidas son bajas, lo cual invita a conocer cual son las causas de estos resultados, cómo influyen en el proceso formativo y cómo pueden ser mejoradas. Es importante cuestionarse acerca de la necesidad y utilidad de capacitar al profesorado universitario para que pueda plantear la práctica formativa desde un enfoque creativo, como parte de la mejora de la calidad educativa, vinculada a la innovación.

Finalmente, es importante destacar la necesidad de seguir investigando sobre las cuestiones que influye en la formación creativa. Cómo mejorar los procesos educativos a través de la inclusión de la creatividad en lo mismo, a la vez que se debe conocer como esto va a influir en el cambio social. Por ello se abre un campo amplio de estudio sobre el que continuar investigando unido a la mejora de la práctica educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, F. et al (s.f.). *Modelo pedagógico de la UNAE*. Azogues. UNAE

Caballero Delgado, E. (2012). La creatividad pedagógica en la formación del docente. *Disdasc@lia: Didáctica y Educación.* 3 (4), 115-127. Recuperado de http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=5&sid=926c8fbb-59a8-4684-aa9e-b78294606764%40sessionmgr4007&hid=4101&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=84470004&db=fua

Cabrera Cuevas, J. y Herrán Gascón, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista complutense de educación.* 26 (3), 505-526. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/43876/46485

Calero Pérez. M. (2012). *Creatividad. Reto de innovación educativa.* México DF. Alfaomega

Cañeque, H. (2008). Alta creatividad. Guía teórico-práctica para producir la innovación y el cambio. Buenos Aires. Pearson

Cerda Gutiérrez, H. (2011). *La creatividad en la ciencia y en la educación.* Bogotá. Aula abierta

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill

Klimenko, O. (2009). Fomento de la capacidad creativa en la educación. *Katharsis.* 7, 7-41. Recuperado de http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=926c8fbb-59a8-4684-aa9e-b78294606764%40sessionmgr4007&hid=4101

Marina, J. A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad.* Navarra. Ariel

McMillan, J. M. y Schumacher, S. (2012): *Investigación educativa: una introducción conceptual.* Madrid, Pearson Addison Wesley

Restrepo, R. y Stefos, E. (2017). Atlas del derecho a la educación en los años de la Revolución Ciudadana: Una aproximación a la transformación. Azogues, UNAE

Rodríguez Estrada, M. y Violant Holtz, V. (2010). *Aprendizaje continuo y creativo. Cuando aprender es emprender*. México, Trillas

Romero Alonso, R. E. (2006). Talleres de formación en creatividad para profesores. Un estudio sobre la formación en creatividad y su puesta en práctica en el aula (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2006/romero_r/sources/romero_r.pdf

Torre, S. De la (1991). Evaluación de la Creatividad. TAEC, un instrumento de apoyo a la Reforma. Madrid, Editorial Escuela Española

Torre, S. De la (2006). Sentipensar la creatividad, en Violant, V. y Torre, S. De la (Coord.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 2), 333-349

Torre, S. De la (2009). La universidad que queremos. Estrategias creativas en el aula universitaria. Revista digital univertaria. 10 (12). Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art89/art89.pdf

Torre, S. de la y Violant, V. (s.f.). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. *Sentipensar*. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2014). *Estrategias de investigación cualitativa.* Madrid, Gedisa

LA EVALUACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL DIBUJO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Diana Amber
damber@ujaen.es

Universidad de Jaén, España

Cecilia Inés Suárez
ceciliaines.suarez@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Resumen

Este trabajo recoge una experiencia de innovación y creatividad en docencia universitaria, mediante el uso del dibujo en la evaluación inicial. Esta estrategia de evaluación fue utilizada en un aula de primer curso del Grado de Educación Infantil. El objetivo de la aplicación de esta estrategia fue conocer los intereses, inquietudes y conocimientos previos sobre la asignatura del alumnado a fin de adaptar las enseñanzas docentes a su punto de partida. Como método para llevar a cabo la experiencia se empleó el dibujo por parte del alumnado. Para ello, se hizo uso de la conocida viñeta “La máquina de la escuela” dibujada por Francesco Tonucci en 1970. El primer día de clase se le entregó al alumnado la mencionada imagen, en su diseño original, y una segunda versión en blanco, conservando únicamente su estructura. Se le propuso al alumnado que dibujasen sobre la imagen en blanco los elementos que conformarían su escuela ideal y adjuntaran un escrito argumentando los cambios efectuados. Los resultados mostraron los ideales educativos del alumnado, así como sus ideas de partida, por lo que se puede concluir que la experiencia ha sido de utilidad para adaptar las enseñanzas docentes a los requerimientos e intereses del alumnado.

Palabras clave

Evaluación inicial, creatividad, docencia universitaria, dibujo.

.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la docencia universitaria, desde hace algunos años se están introduciendo nuevas estrategias de impartición de clases teóricas y metodologías activas que permiten al alumnado universitario ser más partícipe de su propio aprendizaje (Palazón-Pérez et al., 2011; Gijón y Crisol, 2012). Desde esta concepción de la enseñanza, hemos de considerar que las artes plásticas y en concreto, el dibujo, son técnicas con grandes posibilidades didácticas y expresivas, que, aunque son reconocidas en otras etapas educativas (Jiménez, Mancinas y Martínez, 2008), rara vez se les concede la oportunidad de participar en las aulas universitarias.

En base a lo anterior, este trabajo muestra una experiencia de innovación y creatividad en la docencia universitaria, que usa el dibujo como técnica de evaluación inicial, pues su naturaleza artística le permite la expresión de conocimientos, inquietudes y expectativas en sus trazos.

Este estudio parte de la importancia de realizar una evaluación inicial para ajustar las enseñanzas al nivel del alumnado, sus intereses y motivaciones, pues el diagnóstico inicial del estudiantado debe ser un componente imprescindible en las actividades iniciales de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (Sanmartí, 2008). Siguiendo a Jorba y Sanmartí (1993, p.22) *"esta adaptación es esencial si se pretende que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se va a iniciar se sustente sobre bases sólidas, lo que ayudará a conseguir el éxito de este proceso"*.

Conociendo la necesidad de la evaluación inicial y aprovechando las potencialidades expresivas del dibujo, reconocidas por numerosos autores (Kellogg, 1979; Stern, 2011), la experiencia se implementó con el objetivo de conocer los intereses, inquietudes y conocimientos previos sobre la asignatura del alumnado a fin de adaptar las enseñanzas docentes a su punto de partida.

2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA

2.2. PARTICIPANTES

Los participantes en la experiencia fueron un grupo de 81 alumnos y alumnas de primer curso del Grado en Educación Infantil, matriculados en la asignatura "Procesos y contextos educativos en la etapa de Educación Infantil".

2.2. RECURSOS UTILIZADOS

La experiencia hace uso de la conocida viñeta titulada "La máquina de la escuela" dibujada por Francesco Tonucci en 1970 (Figura 1).

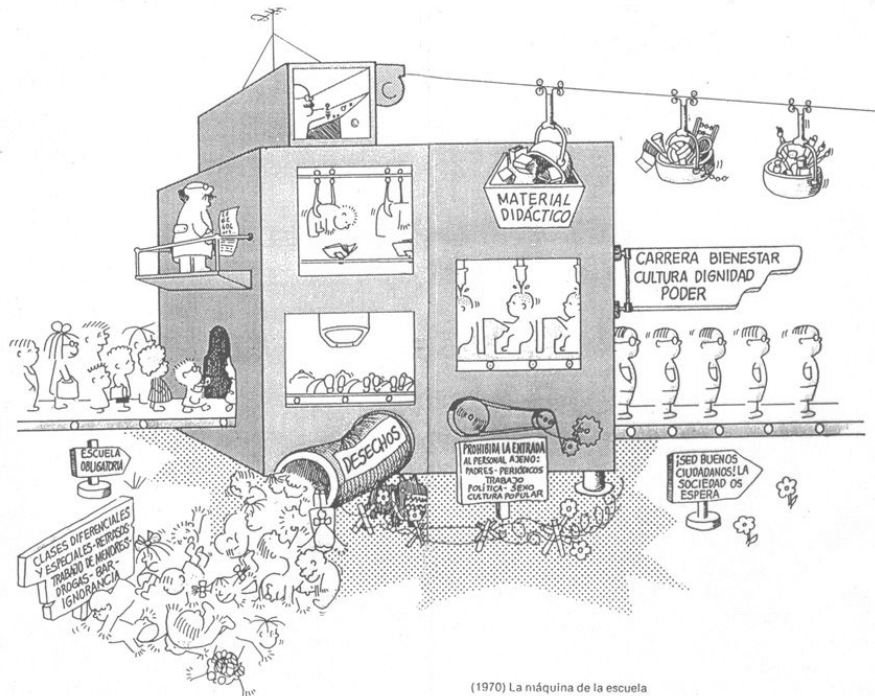


Figura 1. La Máquina de la Escuela de Tonucci
Imagen original tomada de Tonucci (1970)

A partir de la imagen original de Tonucci, con ayuda del programa de edición fotográfica Adobe Photoshop, se crea la plantilla para el diseño de una escuela ideal, que se muestra en la Figura 2. Para su elaboración, se eliminan todos los elementos que aparecen en la viñeta, conservando únicamente su estructura y los personajes que acceden a la escuela con su idiosincrasia particular, antes de ser sometidos al proceso educativo.

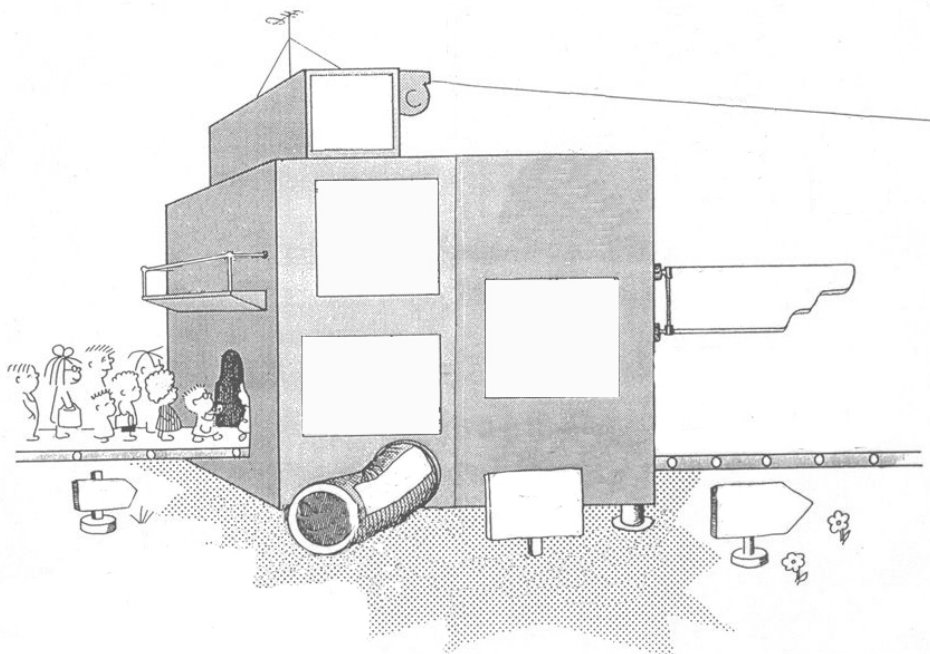


Figura 2. Plantilla para el diseño de una escuela ideal.
Imagen retocada a partir de Tonucci (1970)

2.3. FASES DE IMPLEMENTACIÓN

La experiencia fue implementada al inicio de la materia docente a fin de conocer el punto de partida del alumnado de primer curso. Se realizó en dos sesiones de una hora, durante las cuales se efectuaron las siguientes fases:

a) *Fase preparatoria:* se le presentó al alumnado la viñeta original dibujada por Francesco Tonucci (Figura 1), así como algunas notas sobre la biografía del autor, para contextualizar la imagen. En gran grupo se expusieron las principales deficiencias que presenta la escuela bocetada en esta viñeta, abriendo un debate en el que los discentes pudieron expresar su visión al respecto. Se dedicaron los 15 primeros minutos de la sesión a esta primera toma de contacto con la imagen.
b) *Fase de ejecución:* se crearon equipos de trabajo de entre 3 y 5 miembros y se entregó una plantilla para el diseño de una escuela ideal (Figura 2) a cada equipo. Sobre esa plantilla, debían dibujar un boceto sobre cómo sería su escuela ideal, usando como marco estructural el modelo entregado. Se les propuso representar gráficamente cómo sería, a su parecer, un proceso educativo de calidad usando las ventanas, balcones, carteles, espacios, accesos y salidas representadas en la plantilla. A su vez, se les solicitó un escrito en el que redactaran y argumentaran los principales cambios realizados en la escuela, como apoyo para la comprensión de los sentidos y detalles plasmados en la imagen. Dispusieron de 45 minutos para elaborar el boceto de su escuela ideal.
c) *Fase de exposición y recapitulación:* La fase final de la experiencia se realizó en gran grupo. Las escuelas diseñadas por cada equipo se proyectaron al resto del grupo y sus creadores comentaron los principales aspectos abordados en el diseño de su escuela ideal. Tras la presentación de cada una de las escuelas, mediante una lluvia de ideas, el grupo fue recogiendo los principales aspectos intervinientes en las escuelas ideales expuestas. Con ello se creó un listado con todas las propuestas diferentes que surgieron para favorecer la calidad de la enseñanza. Para la realización de esta tarea se empleó una sesión completa de una hora de duración.

3. RESULTADOS

En la fase de ejecución se obtuvieron un total de 12 diseños de escuela ideal creados por los equipos de trabajo. En ellos se ponen de manifiesto los ideales educativos de los alumnos de primer curso, así como sus expectativas para una enseñanza de calidad. Como elementos comunes para el logro de la escuela ideal, según el alumnado, destacan los siguientes:

1. Los valores como esencia de la educación.
2. Una escuela de todos y para todos.
3. La búsqueda del placer de aprender.
4. Un ambiente de respeto y confianza.

Estos cuatro elementos organizan y estructuran la presentación de los resultados de este trabajo.

3.1. LOS VALORES COMO ESENCIA DE LA EDUCACIÓN

El alumnado, en su búsqueda de las condiciones óptimas para la creación de la escuela ideal, concede una gran importancia a la educación en valores. De este modo, temas como la igualdad, el respeto, la amistad, la diversidad, etc. tintan sus ilustraciones y protagonizan sus discursos.

Además, en su afán por la lucha contra los contravalores y rechazo a todas las variantes de discriminación y a las fuentes de conflicto y desigualdad, apuestan por una escuela inclusiva en la que, en sus propias palabras, *«nadie es objeto de desecho, lo que hay que desechar es la discriminación por cualquier tipo de razón»* (G1. Ref. 2). Esta idea se refleja en varios diseños de escuela que coinciden en utilizar el tubo de desechos de la viñeta para expulsar de su escuela contravalores y conflictos. Algunos ejemplos se pueden observar en la Figura 3.

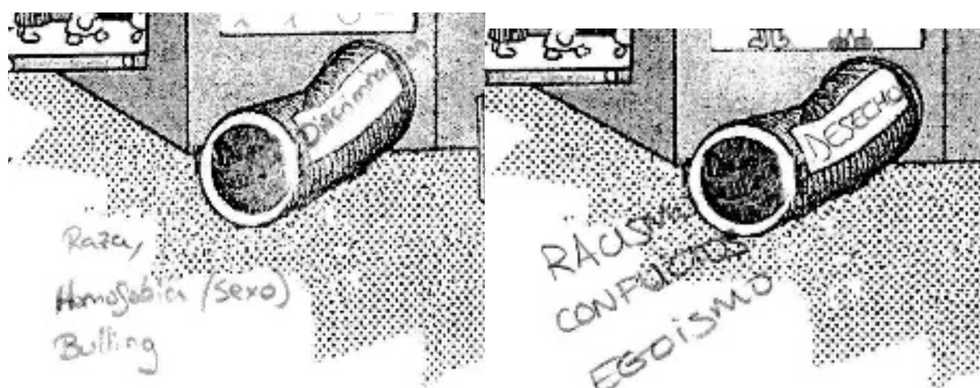


Figura 3. Los desechos de la escuela ideal.
Imágenes elaboradas por el alumnado (Grupos 1 y 12)

3.2. UNA ESCUELA DE TODOS Y PARA TODOS

En línea con los valores de igualdad defendidos, proponen una escuela «*accesible para todo el mundo: discapacitados, mujeres, diferentes razas y clases sociales*» (G3. Ref. 7), como queda patente tanto en sus argumentaciones como en sus ilustraciones (Figura 4).

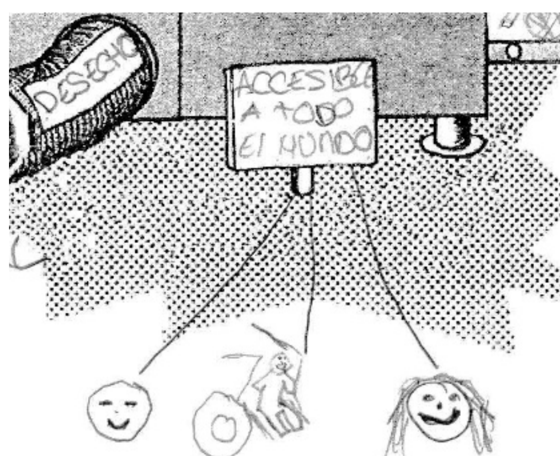


Figura 4. Escuela para todos
Imagen elaborada por el alumnado (Grupo 3)

Reclaman una escuela para todos, que respete y valore las diferencias de cada persona y les ayude a encontrar su camino y a desarrollar sus potencialidades, de manera que *«al salir de ella, serían ciudadanos totalmente diferenciados cada uno de los demás, cada uno con sus habilidades y características»* (G9. Ref. 3). Varios equipos hacen referencia a esta misma cuestión en su representación de los egresados de la escuela, manifestando su diversidad a través de la caracterización de diferentes profesiones (Figura 5).

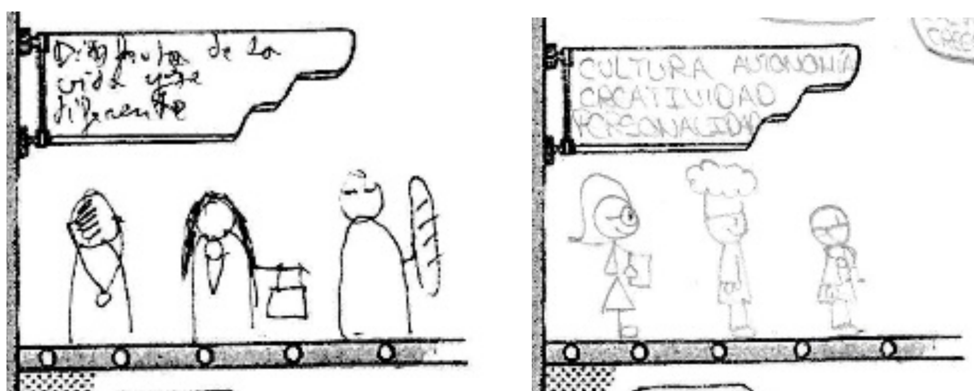


Figura 5. Los egresados de la escuela
Imagen elaborada por el alumnado (Grupos 6 y 8)

En su escuela ideal se concede una atención especial a la participación social de toda la comunidad, como estrategia de mejora de la calidad educativa y búsqueda de la responsabilidad compartida en la educación de las nuevas generaciones. Con esta visión, en una de las ilustraciones se sustituye el alambre de espino que limita el acceso de la comunidad a la escuela por una cenefa de flores y corazones junto a un cartel que invita a la participación (Figura 6).

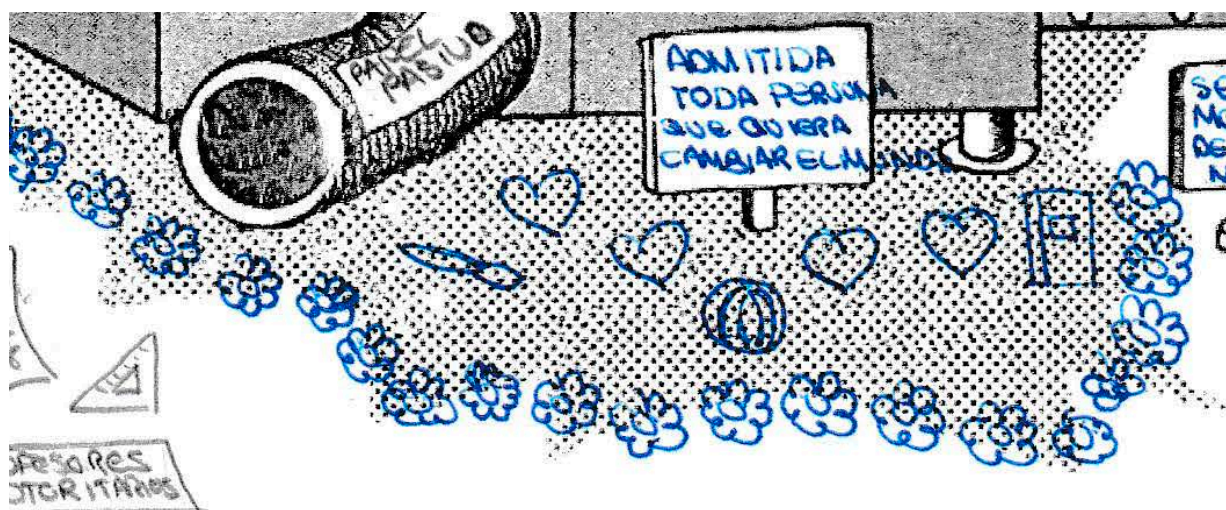


Figura 6. Participación social
Imagen elaborada por el alumnado (Grupo 10)

3.3. LA BÚSQUEDA DEL PLACER DE APRENDER

Metodológicamente el alumnado apuesta por la enseñanza lúdica y el aprendizaje activo por parte del discente. Defienden la idea de que el aprendizaje puede ser divertido, y que la escuela debe procurar que así sea. Especialmente ilustrativa de esta idea es la Figura 7, que muestra como los niños y niñas y el profesor llegan felices al colegio en tirolina, mientras gritan al unísono las palabras *"Aprender es divertido"*. En ella se puede observar el uso de una metáfora visual que asemeja el aprendizaje a una aventura emocionante.

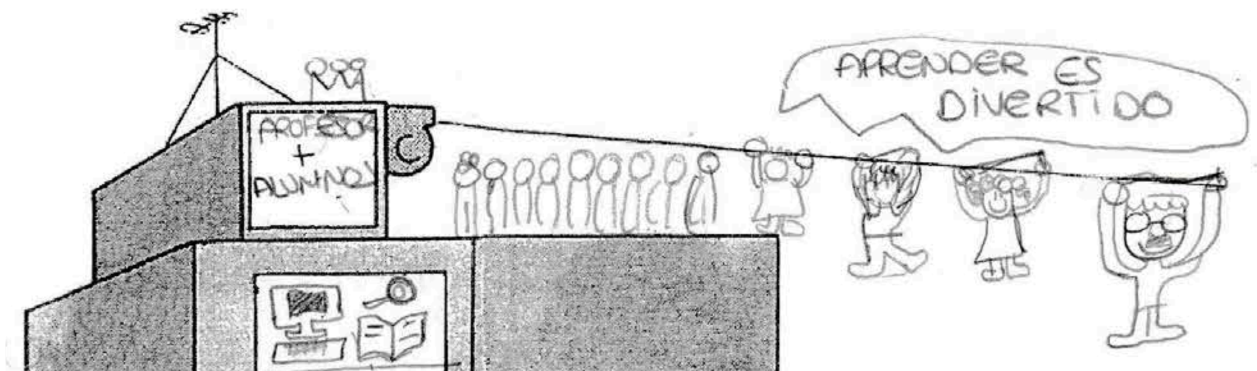


Figura 7. Aprender es divertido
Imagen elaborada por el alumnado (Grupo 7)

Son múltiples los enfoques del aprendizaje como actividad lúdica que se proponen en las viñetas dibujadas, algunos ejemplos de ello se presentan en la Figura 8, que muestra numerosos espacios de juego dentro de las aulas como una parte esencial del proceso educativo. Proponen «*una escuela activa en la que los niños se diviertan y a la vez aprendan*» (G5. Ref. 2).

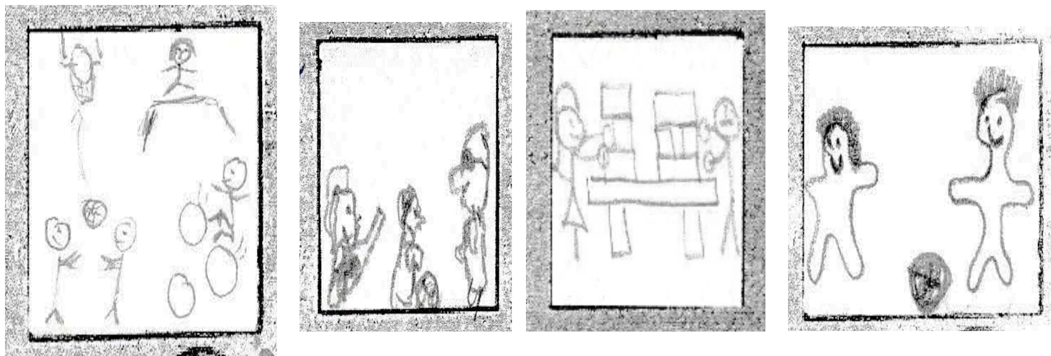


Figura 8. El juego dentro del aula
Imagen elaborada por el alumnado (Grupos 1, 5, 8 y 9)

En las actividades propuestas para el desarrollo integral del alumnado en edad escolar y en la búsqueda del placer por el aprendizaje y de su felicidad, la creatividad y el desarrollo de la imaginación son una parte esencial de la escuela según se manifiesta en los diseños de escuela ideal. Hablan de la importancia de que el alumno pueda «*aprender jugando mientras desarrolla su creatividad*» (G3. Ref. 1), como se expresa gráficamente en la Figura 9.

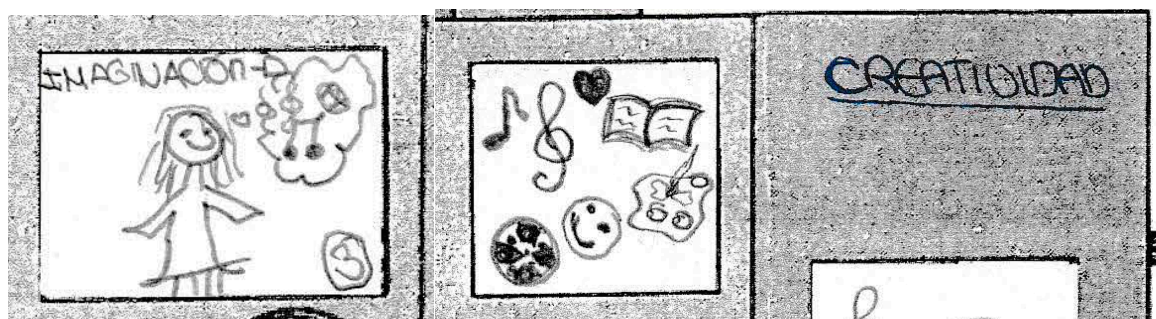


Figura 9. Creatividad e imaginación
Imagen elaborada por el alumnado (Grupos 3 y 10)

Las propuestas metodológicas, con ánimo de lograr una mayor participación y motivación del alumnado hacia el aprendizaje, son esencialmente activas, orientadas en muchas ocasiones hacia el aprendizaje por descubrimiento, experimentación y observación (Figura 10).

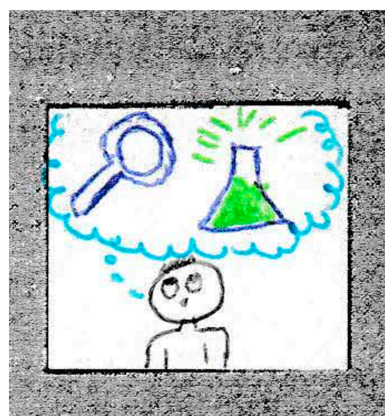


Figura 10. Aprendizaje por observación y experimentación
Imagen elaborada por el alumnado (Grupo 4)

En esta misma línea de participación por parte del alumnado en el logro de su propio aprendizaje, se apuesta por fomentar la libre expresión en las aulas, así como *«promover el diálogo en clase, mediante debates, asambleas (…)»* (G1. Ref. 8), tal y como muestra la Figura 11.

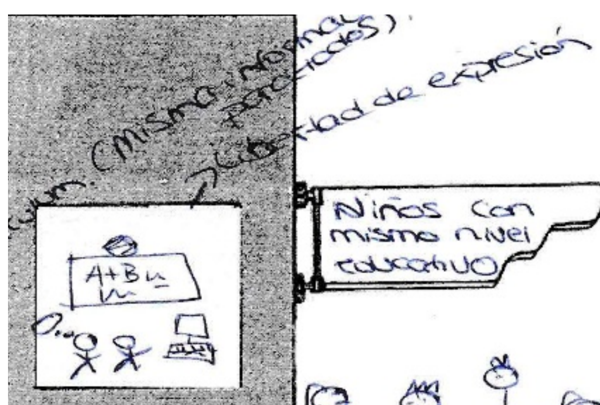


Figura 11. Expresividad y diálogo
Imagen elaborada por el alumnado (Grupos 2 y 11)

3.4. UN AMBIENTE DE RESPETO Y CONFIANZA

Muchas de las propuestas de escuela ideal hacen hincapié en la relevancia de crear un ambiente cálido, de respeto y confianza en el que en alumno pueda desarrollarse plenamente, sin reservas, ni miedos. Esto se muestra en las múltiples referencias a la felicidad del alumnado en las aulas, existentes en las viñetas y en sus argumentaciones.

Aseguran que *«el docente tiene que creer en ellos (alumnos) y transmitirles confianza, amor e independencia»* (G8. Ref. 5). De esta manera, en uno de los diseños, se representa una carretilla que se acerca a la escuela con un mensaje dirigido al docente *"amor, paciencia, creer en ellos"* como claves esenciales para el trato con el alumnado y la creación de un clima agradable de convivencia. La relación de confianza y cercanía que proponen entre el docente y el alumnado se manifiesta claramente en la Figura 12, que expresa la igualdad y la importancia de ambas figuras en el proceso de aprendizaje.

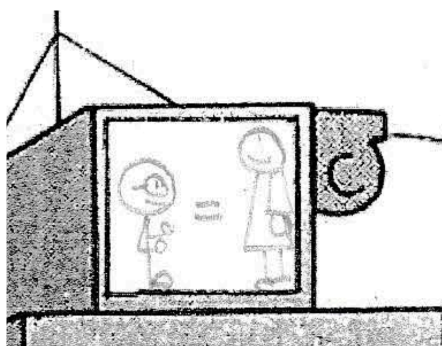


Figura 12. Cercanía del docente
Imagen elaborada por el alumnado (Grupo 8)

4. CONCLUSIONES

La experiencia pone de manifiesto los ideales educativos del alumnado de primer curso del Grado en Educación Infantil, dejando entrever sus intereses y motivaciones hacia la educación. En general apuestan por una escuela abierta a la sociedad, que se adapte a las necesidades del alumnado, fomentando su aprendizaje activo y su implicación en el entorno escolar, en un marco de seguridad y confianza.

Esta primera evaluación del grupo, no sólo fue útil para conocer los intereses, motivaciones y conocimientos previos del alumnado, a fin de contextualizar y adaptar las posteriores sesiones de la materia, sino que también supuso un aprendizaje por parte del alumnado participante. Aprendieron a través del trabajo colaborativo, realizado en pequeños equipos en los que cada miembro intervino en la medida de sus posibilidades, y también mediante la puesta en común en gran grupo de los trabajos de cada equipo. Esta fase final de exposición y recapitulación de las ideas surgidas, ofreció al grupo una visión enriquecida de la escuela ideal que les permitió crear nuevo conocimiento a partir de las ideas y los aportes de todo el alumnado combinadas y procesadas por los equipos de trabajo.

Además, la aplicación de la técnica del dibujo permitió dinamizar y amenizar la actividad, favoreciendo la expresión del alumnado en un ambiente relajado, lejos de las presiones de las evaluaciones al uso. Por lo que se puede concluir que la experiencia de evaluación inicial mediante el dibujo, logró los propósitos de partida para los que fue diseñada y supuso además un enriquecimiento para el alumnado participante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Stern, A. (2011). Del dibujo infantil a la semiología de la expresión. Valencia: Carena.

Kellogg, R. (1979). Análisis de la expresión plástica del preescolar. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Gijón, J. y Crisol, E. (2012). La Internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414. Recuperado de https://ojs.cc.upv.es/index.php/REDU/article/view/6137

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. Aula de Innovación Educativa, 20, 20-30. Recuperado de http://aula.grao.com/revistas/aula/020-la-evaluacion-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje--secuenciacion-de-los-contenidos-de-lengua/la-funcion-pedagogica-de-la-evaluacion

Jiménez, C. E., Mancinas, R. y Martínez, Y. (2008). La sociedad del futuro: una mirada a través del dibujo infantil. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), 7-16. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3034609.pdf

Palazón-Pérez, A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J. C., Pérez-Cárceles, M. C. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(2), 27-40. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3657074.pdf

Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

LA FLIPPED CLASSROOM COMO ESTRATEGIA FORMATIVA PARA EL PROFESORADO

Jacobo Calvo Ramos
jacobo.calvo.edu@juntadeandalucia.es

Pablo López de Leyva
pablo.lopez.leyva.edu@juntadeandalucia.es

Centro del Profesorado de Granada, España

Resumen

La aplicación de metodologías activas en el aula es una realidad cada vez más presente en los centros educativos gracias al impacto que éstas tienen en la formación integral del alumnado, tal y como reconoce la literatura nacional e internacional sobre estas metodologías, así como la normativa curricular vigente de las etapas de primaria, secundaria y bachillerato. Llevarlas a cabo supone que el profesorado ha de vivenciarlas y tomar conciencia de cómo las interacciones entre iguales aceleran los aprendizajes desde un enfoque inclusivo. Por este motivo, el Centro de Profesorado de Granada, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, ha optado por diseñar los itinerarios formativos relacionados con competencias clave, dirigidos al profesorado, mediante *Flipped Classroom* o Metodología Inversa. En la parte presencial de cada sesión, el profesorado construye conocimiento consecuencia de haber visionado los vídeos previamente, permitiéndole aclarar conceptos y resolver las posibles dudas que puedan surgir. El rol del ponente es gestionar los turnos de palabra, potenciar la interacción a través de técnicas cooperativas y preguntas abiertas, y en último caso, como persona experta ante las dudas no resueltas.

Palabras clave
Metodologías Activas, Flipped Classroom, Metodología Inversa, Inclusión, Formación profesorado.

1. INTRODUCCIÓN

Apoyándonos en las palabras de Benjamin Franklin "Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo", en la propias evidencias científicas provenientes de la Neurociencia y otras investigaciones en el ámbito de lo pedagógico, y en las propuestas del marco normativo que desarrolla los currículos actuales para las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y FP, incluimos las metodologías activas como un contenido clave a tratar en la formación del profesorado en sus diversas modalidades. Estas metodologías se centran en el alumnado concibiendo el aprendizaje como un proceso de creación, implicación, constructivo, de intercambio de visiones, destrezas, enfoques, planteamientos... contrario todo ello a un mero proceso receptivo basado en clases magistrales y expositivas.

Utilizar estas metodologías supone centrar la atención en el individuo y en el grupo, teniendo ambos un papel fundamental para construir y dirigir el conocimiento, tomar conciencia de los logros y dificultades o asumir compromisos. También contribuir a realizar aportaciones a los demás, recibirlas de ellas y ellos, generar interdependencia positiva, cohesionando el grupo, aplicando destrezas relacionadas con las habilidades sociales, la comunicación, los valores y el conocimiento, fortaleciendo desde estos escenarios un modelo de escuela inclusiva donde la diversidad es un valor.

Por último, subrayar que el contexto natural en el que se desarrollan las metodologías activas es el mundo real en el que nuestro alumnado se desarrolla personal, familiar, social y profesionalmente. Partir de esta realidad, intentando resolver retos, supone establecer una relación amable entre las actividades que se proponen y sus motivaciones, aspecto clave para generar los anclajes emocionales necesarios para provocar un auténtico aprendizaje.

Nuestro objetivo en la formación del profesorado es huir de ocurrencias y basarnos en certezas para dar respuesta a las necesidades de los docentes y del alumnado, apoyándonos en la literatura nacional e internacional sobre este asunto y en las prácticas educativas exitosas que contribuyen a la mejora de los rendimientos escolares del alumnado. Diseñar planes de formación fundamentados en certezas no supone hacer propuestas basadas en actos de fe, sino construidas para ser vivenciadas en primera persona, haciendo que la propia formación sea una acción auténtica basada en la respuesta a retos planteados, generando dinámicas cooperativas justificadas en la interacción donde, como decíamos antes, la diversidad es un valor. Es el propio profesorado, individualmente y como colectivo, el verdadero protagonista en la ruta a seguir, siendo éste quien diseña la arquitectura curricular y metodológica necesaria para mejorar los rendimientos escolares de su alumnado. Una ingeniería basada en sus propias vivencias y prácticas, construidas éstas en el rigor fundamentado en la extensa bibliografía que sobre esta temática existe. De la práctica del profesorado a la práctica en el aula, este es nuestro objetivo.

Dar respuestas desde la formación del profesorado a los retos planteados por el alumnado del siglo XXI supone generar itinerarios formativos orientados a la mejora y actualización de las competencias profesionales docentes. Para ello, hemos decidido poner el foco en la *Flipped Classroom* o Metodología Inversa como hilo conductor de este itinerario, también generadora de otras metodologías activas para las sesiones presenciales con el profesorado.

2. OBJETIVOS

- Mejorar las competencias docentes profesionales a través de la formación del profesorado basada en metodologías activas.

- Reflexionar en torno a la necesidad de una actualización metodológica en las prácticas docentes
- Considerar la innovación educativa como un elemento interno a la docencia y no fruto de modas o corrientes.
- Aplicar las metodologías activas en el aula previamente vivenciadas como docente.
- Mejorar los rendimientos escolares del alumnado a través de metodologías inclusivas reconocidas nacional e internacionalmente.
- Perfeccionar los proyectos educativos de los centros a través de prácticas reflexivas y colegiadas, estimuladas por una formación basada en metodologías activas.

3. MÉTODO/DISEÑO: METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Estas metodologías se centran en el alumnado concibiendo el aprendizaje como un proceso de creación, implicación, constructivo, de intercambio de visiones, destrezas, enfoques, planteamientos... contrario todo ello a un mero proceso receptivo basado en clases magistrales y expositivas.

Utilizar estas metodologías supone centrar la atención en el individuo y en el grupo, teniendo ambos un papel fundamental para construir y dirigir el conocimiento, tomar conciencia de los logros y dificultades o asumir compromisos. También contribuir a realizar aportaciones a los demás, recibirlas de ellas y ellos, generar interdependencia positiva, cohesionando el grupo, aplicando destrezas relacionadas con las habilidades sociales, la comunicación, los valores y el conocimiento, fortaleciendo desde estos escenarios un modelo de escuela inclusiva donde la diversidad es un valor.

Por último, subrayar que el contexto natural en el que se desarrollan las metodologías activas es el mundo real en el que nuestro alumnado se desarrolla personal, familiar, social y profesionalmente. Partir de esta realidad, intentando resolver retos, supone establecer una relación amable entre las actividades que se proponen y sus motivaciones, aspecto clave para generar los anclajes emocionales necesarios para provocar un auténtico aprendizaje.

Podemos encontrar algunos referentes de impacto de estas metodologías en buena parte de las evidencias científicas aportadas por el autor Ramón Flecha, quien sostiene que las interacciones entre el alumnado es el verdadero contexto que contribuye a acelerar los aprendizajes. La Neurociencia también aporta evidencias en este sentido. Parece estar claro que el aprendizaje se facilita a través de la observación porque las neuronas espejo permiten al cerebro estar preparado para imitar la acción observada.

Así pues, todas las hipótesis y evidencias aportadas desde los diferentes campos del conocimiento justifican exportar estas metodologías a la formación del profesorado, contribuyendo a un aprendizaje y a una mejora de las competencias profesionales docentes en horizontal, desde la experticia que aporta cada cual a esta formación, gestionada por una persona dinamizadora desempeñando un rol de asesoría de procesos.

3.1. *FLIPPED CLASSROOM* O METODOLOGÍA INVERSA COMO EJEMPLO DE METODOLOGÍA ACTIVA.

La *Flipped Classroom* (FC) o "la clase al revés" es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula a través de un visionado de vídeos sobre los contenidos objeto de conocimiento.

El objetivo es utilizar el tiempo de clase para facilitar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula, o dicho de otra manera, dedicar el horario lectivo a la resolución de dudas y a la realización conjunta de las actividades y tareas que surjan de cada temática, provocando la interacción entre el alumnado a través de dinámicas cooperativas.

Se observa que "flipear" una clase es mucho más que grabar vídeos. Es un enfoque integral que combina la instrucción directa, para entendernos, la clase magistral de siempre, con el incremento de la implicación de los estudiantes en el horario lectivo de cada área o materia.

De esta manera, se trata de un enfoque integral que, cuando funciona, apoyará todas las fases de un ciclo de aprendizaje (exposición, resolución de dudas, realización de actividades y tareas en el aula, evaluación formativa, puesta en común de los procesos y productos desarrollados).

3.2. LA *FLIPPED CLASSROOM* EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En el Centro del Profesorado de Granada, fruto de la detección de necesidades que llevamos a cabo en los centros educativos a lo largo de cada curso escolar, se propone el diseño de un itinerario formativo en torno a competencias clave, metodologías, evaluación y programación. Dada la amplitud de los aspectos a tratar, diferenciamos dos rutas para contextualizar la actuación a la realidad de cada centro.

Esta y cualquier otra formación tiene como objetivo prioritario que trascienda a la vida del centro y tenga un verdadero impacto en su organización, funcionamiento y, sobre todo, en los rendimientos escolares del alumnado. Por este motivo, se establece como uno de los criterios para participar, que al menos contemos con el 50% del claustro. Cualquier cambio en la forma de aprender del alumnado requiere de una acción coordinada y sistemática por parte del plantel docente que participa en su educación.

El segundo criterio fue la carga horaria dedicada a esta formación. Finalmente decidimos proponer 5 sesiones presenciales con una duración de 2 horas cada una, y una parte no presencial de 10 horas para la elaboración de algún producto final, consecuencia de esta formación.

El tercer criterio refirió a la metodología en la que sustentar los itinerarios. Dado que los contenidos a abordar centran la atención en las metodologías activas y en las competencias clave, consideramos ser coherentes con los postulados normativos y científicos, y construimos un itinerario con estas características. Debido al amplio espectro de escenarios metodológicos, decidimos finalmente escoger *la Flipped Classroom* como metodología de referencia ya que en la parte presencial:

- En sí misma, es generadora de otras metodologías activas.

- Permiten centrarnos en las conversaciones de las personas asistentes, siendo éste el auténtico protagonista.

Y en la parte no presencial:

- Permite consolidar aspectos clave visionando el vídeo tantas veces y en tantos momentos como cada cual considere.
- El banco de recursos videográficos está a disposición de todo el profesorado para la elaboración del producto final, sin necesidad de depender de una persona experta.
- Este banco de recursos permite a cada claustro centrarse en el contenido y metodología que considere prioritario para su centro, profundizando posteriormente de una manera intuitiva y natural en estas temáticas.

El cuarto criterio fue incluir para cada una de las sesiones una propuesta de pequeños retos que sirvieran de hitos o momentos en los que centrar la atención a nivel individual y de equipo docente. Esos retos lejos de ser un añadido, contribuyen a ir organizando los aprendizajes adquiridos para que, en un primer momento, sirvan de ayuda para la realización de la tarea final, pero sobre todo y fundamentalmente, para que, en un segundo momento, trascienda a la vida del aula y del centro.

Finalmente se han elaborado 22 vídeos tutoriales y 16 recursos complementarios: fichas de trabajo, instrumentos de autoevaluación, lecturas... Han sido elaborados por buena parte del equipo asesor, coordinados por los autores de esta comunicación y dinamizados por un seminario de formadoras y formadores seleccionados de varios centros educativos de Educación primaria y Educación secundaria. Estos recursos se han organizado en una Moodle creada para tal fin, en la que el profesorado participante accede libremente con sus claves de usuario y contraseña.



Vídeo 3: Metodología invertida (Flipped Classroom)
https://www.youtube.com/watch?v=dnEXK_0dg60
Fuente: CEP Granada



Vídeo 14: Unidades de programación
https://youtu.be/KX2dnkvFFb0
Fuente: CEP Granada



Vídeo 15: El portfolio y su uso en el aula
https://youtu.be/ds1ia1PKVO0
Fuente: CEP Granada



Acceso a la Plataforma Moodle diseñada:
http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/
Fuente: CEP Granada

ITINERARIO FORMATIVO SOBRE COMPETENCIAS CLAVE



ANÁLISIS DE MI PRÁCTICA DE AULA: Para cumplimentar esta escala de observación me puedo apoyar en las siguientes evidencias: tipo de actividades del libro de texto o del material que elaboro, disposición del aula, formas de evaluar, ambientación del aula,...

CATEGORÍA A OBSERVAR	DIMENSIÓN	LO TENGO EN CUENTA EN MIS METODOLOGÍAS DE AULA				LO TENGO EN CUENTA EN MIS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN			
		Nunca	Ocasionalmente	A menudo	Siempre	Nunca	Ocasionalmente	A menudo	Siempre
Procesos cognitivos implicados	REPRODUCCIÓN - LITERAL								
	CONEXIÓN - INFERENCIAS								
	REFLEXIÓN - JUICIO CRÍTICO								
En cuanto a la diversidad de escenarios o metodologías de aula	ACTIVIDADES								
	TAREAS								
	INVESTIGACIONES								
	TRABAJOS MONOGRÁFICOS								
	OTRAS METODOLOGÍAS ACTIVAS(...............)								
Su forma de resolverla: comprensión y expresión y tipos de textos	EXPRESIÓN ESCRITA								
	COMPRENSIÓN ESCRITA								
	EXPRESIÓN ORAL								
	COMPRENSIÓN ORAL								
	TEXTOS CONTINUOS								
	TEXTOS DISCONTINUOS								
En relación al impacto de la actividad o tarea	ACADÉMICO								
	EN LA VIDA PERSONAL DEL ALUMNADO								
	EN EL CENTRO								
	EN LA FAMILIA								
	EN LA SOCIEDAD								
En cuanto al uso de recursos	LIBRO DE TEXTO								
	MATERIAL DE ELABORACIÓN PROPIA								
	FOLLETOS, REVISTAS, PRENSA,...								
	DIGITALES (DOCUMENTALES, WEB, TIC,...)								
En cuanto a usos de espacio	AULA								
	OTROS ESPACIOS DEL CENTRO								
	SALIDAS								
	ESPACIOS VIRTUALES								
Interacciones del alumnado	INDIVIDUAL								
	PAREJAS								
	GRUPOS COOPERATIVOS								
	GRUPOS INTERACTIVOS								
Mis interacciones con el alumnado	INTERNA (ASESORAMIENTO-GUÍA)								
	EXTERNA (EXPOSITIVA-EVALUADORA)								

Extraído del Blog de Jacobo Calvo

Ejemplo de recurso: Análisis de la práctica de aula.
Ficha de autoevaluación
Fuente: CEP Granada

3.3. ¿CÓMO HEMOS ORGANIZADO LA ACTUACIÓN?

3.3.1. En cada sesión

a. Visionado de vídeos y realización de los retos. Esta parte será previa a cada sesión presencial.
b. Cada vídeo tendrá asociado un reto que constituirá el material de trabajo de la sesión presencial, en la que la puesta en común de las dudas y el intercambio de experiencias será los elementos clave en las dinámicas de esta parte presencial.
c. Resaltar los aspectos fundamentales que contribuyan a la elaboración de la tarea final, y sobre todo para orientarlos a la mejora de los rendimientos escolares del alumnado.

El objetivo es ir de lo más sencillo (el contenido de cada sesión y su producto asociado) a lo más complejo (la tarea final) o, dicho de otra manera, dividir un problema complejo en partes más asequibles para facilitar su resolución.

La resolución del reto junto al visionado de los videos constituirán, por tanto, la totalidad de las horas no presenciales de esta formación y deberá ser resuelto antes de cada sesión presencial. De esta manera, el tiempo que compartamos en el taller lo dedicamos a la mejora de nuestro producto y, sobre todo, a nuestras prácticas de aula, a través de la resolución de dudas entre iguales y con la dinamización de las asesorías y los colaboradores del CEP.

La rutina seguida en cada sesión combina diversas metodologías activas. A modo de síntesis, recogemos algunas:

- Técnicas cooperativas informales: 1-2-4, Folio giratorio, Saco de dudas… Con estas técnicas buscamos máxima participación entre todas las personas participantes. En pequeños grupos, surgen las dudas que hayan podido quedar tras el visionado del vídeo y las posibles conversaciones previas a la sesión. Las dudas se intentan resolver en el grupo. De no ser así, pasarán al gran grupo. La persona dinamizadora queda como última opción, en caso de que no se resuelva por las personas participantes.



- Tertulias dialógicas: Se selecciona una lectura con una de las temáticas abordadas en el visionado de algún vídeo. Tras la lectura, una persona dinamizará la tertulia gestionando el turno de palabra. Cada participante, en su intervención, nos situará en alguno de los párrafos para emitir su opinión o valoración, sobre la que se podrá

generar un debate. La persona dinamizadora ha de ir sugiriendo nuevas aportaciones de fragmentos seleccionados.



- **Tareas en el aula**: grupalmente se propone la realización de una tarea, en la que cada grupo negocia su propuesta final y la fase de creación u hoja de ruta, lógicamente orientada a alguno de los contenidos tratados en los vídeos de la sesión. La persona dinamizadora ha de ir creando pequeñas paradas que contribuyan a compartir los procedimientos que se están llevando a cabo, para no solo validarlos, sino para que el resto de grupo enriquezca los suyos propios.



SESIÓN 4: METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PROGRAMACIÓN
Aprendizaje Servicios - TIC-TAC - Unidades de programación – Programación Didáctica y Proyecto Educativo
RECURSOS:
• Vídeo 1: Aprendizaje servicios • https://youtu.be/h4Zt9QcxGzI • Vídeo 2: TIC-TAC • https://youtu.be/nmJUP5xQfUw • Vídeo 3: Unidades de programación • https://youtu.be/KX2dnkvFFb0 • Vídeo 4: Proyecto educativo y Programaciones didácticas • https://youtu.be/TgBb6M_A-Nw • Ficha número 4.1: Plantilla unidad de programación • Ficha número 4.2: Tipos de productos y modos de comunicar lo aprendido (utilizada en el módulo 1). Recurso número 4.3: Ejemplos de productos finales y formas de difusión
RETO: ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA
Las propuestas que se presentan en esta sesión plantean dos escenarios metodológicos más, añadidos a los ya presentados en módulos anteriores. Con estas últimas propuestas cerramos el abanico de metodologías presentado y llegar el momento de ir concretando en vuestras prácticas de aula algunas de ellas. Para ello se proponen dos vídeos más: en el primero se presentan ejemplos de cómo diseñar unidades de programación en las que se evidencien alguna de las metodologías presentadas. En el segundo cómo ha de quedar reflejado en las Programaciones didácticas y finalmente en el Proyecto educativo **PASO 1: PREGUNTO Y RESPONDO (EN FORO –APRENDIZAJE ENTRE IGUALES- PRESENCIAL O VIRTUAL)** • ¿Qué dudas me han quedado por resolver? • A continuación, mediante alguna técnica cooperativa con el profesorado de mi centro, vamos a dejar resueltas todas las dudas. **PASO 2: EVIDENCIAMOS ALGUNAS ESTRATEGIAS EN NUESTRAS PRÁCTICAS DE AULA.** A modo de diario de clase, utilizaremos **la ficha número 2.1.** para recoger algunas de las actividades o tareas llevadas a cabo en el aula en las que se evidencien experiencias docentes que ya se están haciendo previamente y que coincidan con los planteamientos vistos en los vídeos, o como consecuencia de esta formación. **PASO 3: COMPARTO DIFICULTADES (EN SESIÓN PRESENCIAL)** • ¿Qué dudas me han quedado por resolver? • Puesta en común de las reseñas elaboradas. • Unidades de programación, Programación didáctica y Proyecto Educativo
IMPACTO DEL SESIÓN EN EL CENTRO Y EN EL AULA
LLEGAMOS A ACUERDOS (EN EQUIPOS DOCENTES, ETCP, CLAUSTRO) Posibilidad de recoger en el Proyecto Educativo y las programaciones didácticas estas estrategias metodológicas.

Ejemplo de guión para una de las sesiones
Fuente: CEP Granada

Como recogimos en un apartado anterior, la *Flipped Classroom* es una metodología activa generadora de otras metodologías y así lo hemos querido ilustrar con los ejemplos anteriores.

3.3.2. Elaboración de una tarea final

La tarea final propuesta para esta formación tendrá como resultado la elaboración de un producto que integre, de manera armónica, todos los retos propuestos en las distintas sesiones..

Como se ha señalado anteriormente, para elaborar esta tarea en un posible cuaderno de trabajo en soporte papel o digital, se irán dando una serie de pasos en la que llamaremos **retos**. Dichos retos contribuirán a ir adquiriendo los aprendizajes necesarios para la tarea final, pero sobre todo, para que forme parte de sus prácticas de aula, consecuencia de haberlo aprobado en sus proyectos educativos:

RUTA 1: METODOLOGÍA, EVALUACIÓN, PROGRAMACIÓN

SESIÓN	RETOS
SESIÓN 1.- Análisis de la práctica de aula	Con una escala de estimación, el profesorado participante analizará su práctica de aula y formas de evaluar, detectando fortalezas y debilidades en sus prácticas más habituales
SESIÓN 2.- Reforzar fortalezas y compensar debilidades	Se elegirá un área o materia y un curso. A partir de la lectura de los criterios de evaluación se extraerán contextos de aprendizaje necesarios para que el alumnado evidencie sus capacidades y competencias clave.
SESIÓN 3.- Diseño de instrumentos para la evaluación	Seleccionados los contextos, diseñaremos al menos una rúbrica para evaluar el grado de logro de las destrezas evidenciadas por el alumnado.
SESIÓN 4.- Metodología (y metodología de la evaluación)	Para que el alumnado evidencie sus habilidades y podamos acompañarle en su evolución, además de tener un instrumento de evaluación que guía nuestro acompañamiento, necesitamos diseñar actividades y tareas que le den sentido a sus prácticas. Para ello partiremos de los criterios de evaluación que nos determinará la metodología, los objetivos, los contenidos y las competencias clave presentes en la propuesta. Las actividades y tareas las agruparemos en unidades de programación.
SESIÓN 5.- Decisiones colegiadas	Extraeremos los criterios que nos guiarán en la construcción de las señas de identidad de un centro, del equipo que conforma un ciclo o un departamento sobre:

	I. Líneas generales de actuación pedagógica. II. La metodología que se va a aplicar. III. Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación, en consonancia con las orientaciones metodológicas establecidas. IV. La forma de atención a la diversidad del alumnado.

RUTA 2: METODOLOGÍAS ACTIVAS

SESIÓN	RETOS
SESIÓN 1.- Análisis de la práctica de aula. Metodologías activas I	Con una escala de estimación, el profesorado participante analizará su práctica de aula y formas de evaluar, detectando fortalezas y debilidades en sus prácticas más habituales. Es el momento de profundizar en las metodologías activas para compensar debilidades: *Flipped Classroom* y aprendizaje cooperativo + procedimientos de evaluación.
SESIÓN 2.- Estrategias metodológicas	Compensar debilidades integrando en las prácticas de aula el la motivación, el uso de las TIC y algunas prácticas educativas de éxito: tertulias dialógicas y grupos interactivos + procedimientos de evaluación.
SESIÓN 3.- Metodologías activas II	Compensar debilidades con el uso de metodologías activas: tareas interdisciplinares, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje Servicios (APS) + procedimientos de evaluación.
SESIÓN 4.- Metodologías activas III	Compensar debilidades con el uso de prácticas educativas de éxito: Gamificación, centros de interés y estudio de casos + procedimientos de evaluación.
SESIÓN 5.- Decisiones colegiadas	Extraeremos los criterios que nos guiarán en la construcción de las señas de identidad de un centro, del equipo que conforma un ciclo o un departamento sobre: V. Líneas generales de actuación pedagógica. VI. La metodología activa que se va a aplicar. VII. Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación, en consonancia con las orientaciones metodológicas establecidas. VIII. La forma de atención a la diversidad del alumnado.

3.4. DE LA PRÁCTICA FORMATIVA A LA PRÁCTICA DE AULA.

Simultáneamente a cada sesión, y a modo de "diario de aprendizaje", se le propone al profesorado que haga visibles alguno de los aprendizajes abordados en esta formación. Para ello se le propone un sencillo recurso en el que, tras observar sus prácticas de aula, recogerá alguna evidencia que podrá enriquecer con alguna imagen fotográfica o vídeo.

Diario de aprendizaje Fuente: CEP de Granada

4. RESULTADOS

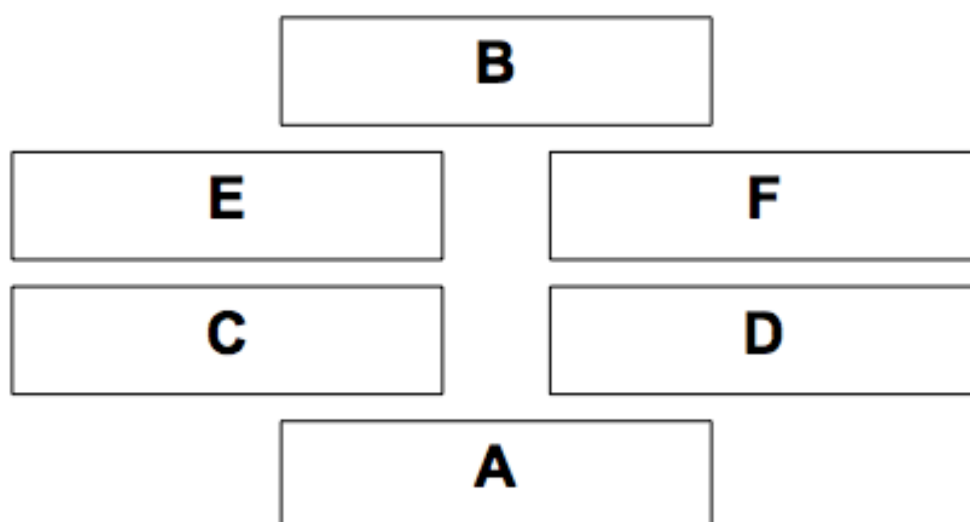
Los resultados en educación son difíciles de obtener con un criterio válido y objetivo. Así mismo lo reconocen las empresas y organizaciones que se encargan de esta tarea.

A máximos, podríamos centrar la atención en las siguientes variables:

a. Evaluación de la metodología Flipped Clasroom como estrategia formativa con el profesorado.
b. Toma decisiones consecuencia de esta formación, evidenciadas en los planes institucionales del centro (proyecto educativo y programaciones didácticas).
c. Mejora de los rendimientos escolares evidenciados en los Indicadores Homologados ofrecidos por la Agencia de Evaluación Educativa de la Junta de Andalucía.

d. Mejora de los rendimientos escolares evidenciados en las evaluaciones externas e internas.
e. Consolidación de modelos inclusivos en las prácticas de aula y de centro evidenciados en las prácticas de aula.
f. Mejora de las competencias profesionales docentes evidenciadas en las prácticas de aula.

Finalmente hemos decidido centrar la valoración de los resultados de esta formación en el impacto en la vida del centro (apartado b), más allá del grado de satisfacción que les haya ofrecido esta propuesta formativa. Para llegar a esta conclusión, hemos aplicado la Técnica del Diamante como estrategia para priorizar los aspectos a evaluar.



Técnica del Diamante
Fuente: CEP Granada

Para tal fin hemos elaborado el siguiente instrumento para valorar el impacto de la formación:

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN	¿Se ha modificado alguno de estos documentos a nivel de centro?			¿Se va a profundizar? PRIORIZACIÓN (0→2)				¿Se vincula esta actuación con algún factor clave de la memoria de autoevaluación?
	EVIDENCIAS EN EL PROYECTO EDUCATIVO (art. 21 D328/10)	EVIDENCIAS EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA (art.27 D328/10)	EVIDENCIAS EN LAS UNIDADES DE PROGRAMACIÓN	I +	U x	P=	T	
Autoevaluación docente y del centro en cuanto a las metodologías de aula y formas de evaluar, y conclusiones.	a) Objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar. b) Líneas generales de actuación pedagógica f) La forma de atención a la diversidad del alumnado. k) El plan de formación del profesorado.	d) La metodología que se va a aplicar.	Incluir nuevos escenarios metodológicos en torno a metodologías activas desde un enfoque inclusivo					
Los contextos o situaciones de aprendizaje evaluables que contribuyen a la evaluación de los criterios y a la valoración del grado de logro de las CC. Clave. Selección por áreas, ciclos-departamentos.	e) Los procedimientos y criterios de evaluación y promoción del alumnado. f) La forma de atención a la diversidad del alumnado. k) El plan de formación del profesorado.	b) La contribución de las áreas a la adquisición de las competencias básicas. e) Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación, en consonancia con las orientaciones metodológicas establecidas. g) Las medidas de atención a la diversidad.	Incluir la evaluación formativa y técnicas de autoevaluación y coevaluación del alumnado.					

CEP GRANADA	¿Se ha modificado alguno de estos documentos a nivel de centro?	¿Se va a profundizar? PRIORIZACIÓN (0→2)				INDICAR SI O NO. En caso afirmativo, evidenciar el factor clave
	Tras esta formación es posible que se haya modificado alguno de estos documentos. De ser afirmativo, indicar cuál. De no ser así, lo conveniente sería profundizar en algún contenido de esta formación u otra de otros itinerarios CEP, para el próximo curso. Para ello se recomienda priorizar de acuerdo a la siguiente fórmula →	I +	U x	P=	T	

Instrumento de impacto
Fuente: CEP de Granada

Conjuntamente con la persona dinamizadora de la formación y las personas participantes, la asesoría de referencia de ese centro abordará qué impacto ha tenido esta formación en las decisiones del Centro a corto, medio y largo plazo. Este análisis y posterior valoración, y priorización si procede, determinará la hoja de ruta para el próximo curso en lo que se denomina Plan de Mejora. En este documento se recogerán las necesidades en las que el centro prioriza y sobre las que solicita acompañamiento para seguir profundizando. El Centro estaría tomando decisiones a corto plazo con trascendencia en la vida del centro.

Más adelante, habrá que ir tomando decisiones a medio y largo plazo con carácter estratégico y estructural, lo que supondrá ir modificando los documentos clave que definen las señas de identidad del Centro. Algunos centros ya se encuentran en esta fase.

Más adelante centraremos nuestra atención en los apartados e) y f) que sin duda afectará a la mejora de los rendimientos escolares del alumnado (apartados c y d), que dará también como consecuencia una máxima valoración a la estrategia formativa elegida. Esta serie de consecuencias en cascada es fruto de la priorización estudiada en la técnica citada y evidenciada en la figura del diamante.

5. CONCLUSIONES

Con esta práctica formativa el profesorado vivenciará en primera persona las ventajas de participar de manera activa en la creación de conocimiento teórico y práctico que mejore sus competencias profesionales docentes. De este modo se favorece a que las metodologías activas lleguen con mayor convencimiento a los centros educativos y sus aulas, y por tanto al alumnado, contribuyendo no sólo a una educación integral, sino a generar escenarios metodológicos inclusivos. Apostar por insertar estas metodologías supone contribuir a dar respuesta a las diferentes motivaciones del alumnado, creando vasos comunicantes entre las diversas fortalezas que confluyen en la realización de las tareas, proyectos, retos, actividades u otras propuestas. Supone, por tanto, integrar nuevos aprendizajes mediante las interacciones en contextos auténticos. Las metodologías activas parten de la máxima de que la diversidad y la interdependencia positiva son sus señas de identidad. Permiten un aprendizaje competencial, crítico y constructivo mediante conjeturas, transferencias, aportaciones individuales y colectivas, creando, evaluando, analizando y valorando.

Si queremos generar estos escenarios en las aulas de los centros educativos, empecemos por crearlos en la formación del profesorado, empoderando su experticia, visibilizándola y creando espacios de intercambio, reflexión y toma de decisiones compartidas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiguadé, I. P., Saso, C. E., Gallart, M. S., & Carol, M. R. V. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la educación (Vol. 177). Grao.

Forés, A. (2015). Neuromitos en educación. Plataforma Editorial, Barcelona.

Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional (Vol. 119). Graó.

Carbonell, J. (2014) "Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa". Octaedro

Majó, F. (2010). Por los proyectos interdisciplinarios competenciales., Graó

Muñoz, F. I. (2007). 10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio (Vol. 4). Graó.

Pujolàs, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Swartz, R. J., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2013). El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. SM Biblioteca de innovación educativa.

Vergara, J. J. (2015). Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso, SM.

Zabala, A., & Arnau, L. (2014). Métodos para la enseñanza de las competencias. Graó.

"MENTORANDO EN CÁDIZ, UN ENFOQUE DESDE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Carmen Cordero Monge
mcarmen.cordero.ext@juntadeandalucia.es

Carmen Ruiz Martín
mariac.ruiz.martin.ext@juntadeandalucia.es

Equipo de Orientación Educativa Especializado en Altas Capacidades Intelectuales. Delegación Territorial de Educación en Cádiz.

Resumen

El Programa "Mentorando en Cádiz" consiste en la implementación de talleres de enriquecimiento extracurricular sobre diversas temáticas por parte de un profesor mentor. Estas mentorías tienen como objetivo fundamental el desarrollo de la creatividad en distintos ámbitos en el alumnado en el que se han identificado necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades intelectuales en la etapa de Educación Secundaria, con el fin último de potenciar sus diferentes talentos. El diseño y desarrollo de estos talleres de enriquecimiento conectan con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner; autor que dio un nuevo impulso al concepto tradicional que sobre inteligencia existía y desde el que abogaba por una nueva concepción basada en otorgar relevancia a otras variables además de las cognitivas como la personalidad, las emociones o el propio entorno, entre otras. Una nueva línea de trabajo en la provincia que se espera siga acrecentándose y ampliándose las temáticas en futuras ediciones.

Palabras clave

Altas capacidades, mentorando, mentoría, inteligencias múltiples, creatividad, contexto educativo.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de Altas Capacidades Intelectuales (AACCII) ha sufrido una importante evolución en los últimos años como consecuencia de las nuevas teorías e investigaciones en torno a la inteligencia.

La visión tradicional de la inteligencia basada en un enfoque unidimensional y cuantificable donde el cociente intelectual era el único factor para determinar el nivel de inteligencia del sujeto, se ha visto desplazada por los nuevos postulados teóricos que han abogado por una concepción de la inteligencia fundamentada en una perspectiva pluridimensional. Destacable de esta nueva línea de investigación es el trabajo realizado en los años 80 por Howard Gardner, creador de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (1983), que aporta un nuevo enfoque al concepto de inteligencia entendiéndola como la *capacidad de resolver problemas o crear productos que sean valorados en un contexto concreto.* De ahí que haga referencia al concepto "inteligencias múltiples" (IM) al entender que todos nacemos con potencialidades que se desarrollarán en mayor o menor grado en función del contexto, intereses personales, experiencia, estimulación recibida, etc.

En su teoría define que son ocho las inteligencias existentes, generando importantes implicaciones en el ámbito escolar, al impulsar que se estimulen y desarrollen las habilidades de cada alumno/a en relación con su potencial de inteligencia:

- Lingüística: interpretada como la capacidad de manejar y estructurar los significados y las funciones de las palabras.
- Lógico-matemática: facilita la resolución de problemas aritméticos, juegos de estrategia o experimentos.
- Visual o Espacial: entendida como la capacidad para percibir con precisión el mundo visual y espacial permitiendo pensar en imágenes.
- Corporal-Cinestésica: conocida como la habilidad para controlar los movimientos del propio cuerpo y manejar los objetos con cierta destreza, que procesa el conocimiento a través de sensaciones corporales.
- Musical: la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, así como ser sensible al ritmo, tono y timbre.
- Intrapersonal: trata de la capacidad para acceder a los sentimientos propios, discernir y regular las emociones íntimas, y en definitiva, de la habilidad de autocomprensión, autodisciplina y autocontrol.
- Interpersonal: interpretada como la capacidad para discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de otras personas, jugando la expresión un importante papel.
- Naturalista: se refiere a la capacidad de percibir las relaciones entre especies, grupos de objetos y personas. Se centra en identificar, discernir, observar y clasificar miembros de grupos o especies naturales siendo el campo de observación y estudio el mundo natural.
- Existencial: añadida con posterioridad, trata de dar respuesta a cuestiones profundas del ser humano, como por ejemplo, el sentido de la muerte, la vida, la búsqueda de sentido, los valores, el autoconocimiento, el gozo estético, etc.

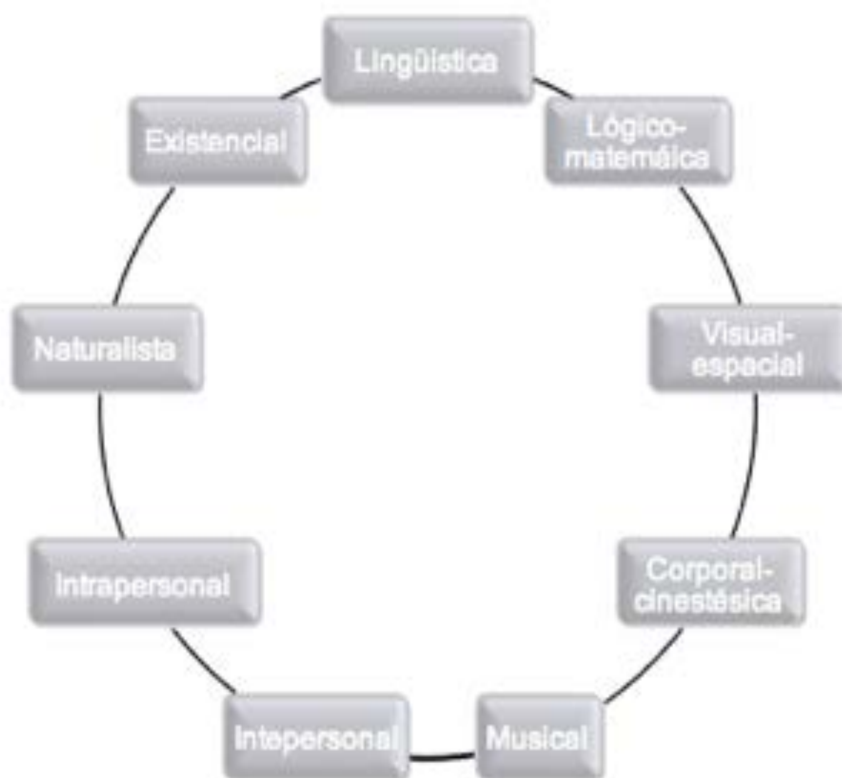


Figura 1. Tipos de inteligencia según Gardner

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se ha hecho eco de estos nuevos planteamientos, siendo múltiples los intentos realizados por ofrecer una atención educativa a este tipo de alumnado. Con la publicación del *Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar AACCII* en Andalucía (aprobado en el Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno) se hace realidad este objetivo:

- Acogiendo dentro de la definición de alumnado que presenta AACCII al de Sobredotación intelectual y a aquel con diversos tipos de Talentos, e impulsando su detección sistemática y generalizada.
- Ampliando la gama de respuestas educativas disponibles para este alumnado.
- Favoreciendo el determinar la respuesta educativa más adecuada en función de cada perfil de excepcionalidad intelectual y las necesidades específicas de cada sujeto, potenciando la realización de Adaptaciones Curriculares.
- Y, en definitiva, diseñando un conjunto de objetivos y actuaciones que permitan el desarrollo máximo de las capacidades de este colectivo de alumnos y alumnas.
- Concretamente, el objetivo número 8, es el de "impulsar el desarrollo de actuaciones que complementen la atención educativa al alumnado con AACCII apoyando las iniciativas de los centros educativos y de las entidades representativas ed este alumnado". Entre las actuaciones propuestas para su consecución figura la "Colaboración con las Universidades para diseñar un programa de mentorías universitarias para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato".

Esta actuación se ha visto cumplida con la puesta en marcha del Programa "Mentorando en Cádiz", un Programa de Enriquecimiento Extracurricular de Mentorías Universitarias que consiste en propiciar, desde la Delegación Territorial de Educación y en colaboración con la Universidad de Cádiz, un enriquecimiento extracurricular al alumnado que presenta AACCII que está escolarizado en las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria o postobligatorias (Bachillerato y Ciclo Formativo de Grado Medio y Superior).

Este programa, que se inició en la provincia de Cádiz como experiencia piloto en el curso 2013/2014, se consolida este curso en su 3ª edición, contando con 30 talleres temáticos que se desarrollan con la implicación de los cuatro campus universitarios de la provincia. El *mentor o mentora* es una persona que, con mayor experiencia o conocimiento -como es el profesorado universitario y los/as estudiantes de doctorado-, ayuda a otra persona -en este caso al alumno/a, *mentorando/a*- a desarrollar sus conocimientos. En esto precisamente consiste el Programa de Enriquecimiento extracurricular "Mentorando en Cádiz": en que el alumno o alumna profundiza y potencia su creatividad en un tema concreto a través de talleres específicos, en los que recibe, en grupos reducidos, formación y tutorización por parte de profesorado universitario y/o estudiantes doctorandos. La temática de los talleres de mentoría es diversa y se asigna el taller en función de las preferencias o intereses que el alumnado manifiesta. Muchos de estos intereses se relacionan con los talentos que el alumnado posee.

La organización de estos talleres sigue el siguiente procedimiento:

Fase 1

1.1. Propuesta del profesorado de la Universidad de Cádiz para impartir, de forma voluntaria, el taller de su respectiva área.
1.2. Relación de cada uno de los talleres con la Teoría de las IM.
1.3. Recopilación de información del alumnado sobre sus intereses personales y elección (por orden de preferencia) de su participación en los distintos talleres.

Fase 2

1.4. Adjudicación del alumnado a los talleres extracurriculares según orden de preferencia e intereses específicos.
1.5. Publicación del listado definitivo de la relación del alumnado integrante en cada taller extracurricular.



Figura 2. Relación de los intereses del alumnado con las Mentorías y tipo de inteligencias

Fase 3

1.6. Reunión entre el profesorado de la Universidad de Cádiz y el Equipo de Orientación Educativa Especializado en AACCII de la Delegación Territorial de Educación de Cádiz, para informar -por parte de este equipo- de la finalidad del programa, las características de este tipo de alumnado, y proporcionar los listados de alumnos asignados a cada uno de los talleres.

1.7. Puesta en funcionamiento de cada uno de los talleres.

Fase 4

4.1. Valoración final de los participantes en este proyecto: profesorado universitario, familias y alumnado.

2. OBJETIVOS

- Estimular la creatividad desde distintos ámbitos -científico, lógico, verbal, artístico, musical..- y el pensamiento divergente de los estudiantes para aplicarlo en la sociedad.
- Desarrollar la oportunidad de que el alumnado con AACCII profundice y obtenga conocimientos en un ámbito de su interés.
- Fomentar el aprendizaje de estrategias y técnicas específicas de investigación.
- Trabajar las nueve inteligencias múltiples establecidas por Howard Gardner (corporal-cinestésica, lógico-matemática, verbal, naturalista, artística o viso-espacial, musical, intrapersonal, interpersonal, existencial).
- Promover y apoyar los talentos del alumnado que presenta AACCII, dando respuesta a sus necesidades.
- Desarrollar sus capacidades intra e interpersonales, mejorar también sus habilidades socio-afectivas, su bienestar personal y social en general.

3. HIPÓTESIS

- Valorar el grado de repercusión de las mentorías universitarias desde la perspectiva de las inteligencias múltiples como estrategia de aprendizaje.
- Conocer el grado de satisfacción de familias y alumnado con el desarrollo de dichas mentorías.

4. MÉTODO Y DISEÑO

4.1. MÉTODO

El desarrollo de esta experiencia de trabajo cuenta con la participación de 155 alumnos y alumnas con AACCII, escolarizados en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, procedentes de 50 centros educativos sostenidos con fondos públicos. Asimismo, con 30 docentes universitarios que han ofrecido mentorías desde sus respectivos ámbitos del conocimiento.

Respecto a los instrumentos, se van a diseñar dos tipos de cuestionarios:

- Un cuestionario de preguntas abiertas destinado al profesorado responsable de cada una de las mentorías universitarias para determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos así como la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.
- El segundo instrumento será aplicado a los principales beneficiarios del programa: alumnado, con el objetivo de determinar el grado de satisfacción con las mentorías. También se aplicará otro instrumento a sus familias:
    - Alumnado: un cuestionario en el que valoren de forma cualitativa y cuantitativa las cuestiones básicas relativas a la experiencia: estrategias metodológicas utilizadas, actividades, tipos de agrupamientos, contribución en el desarrollo de sus capacidades. Igualmente se reflejará un apartado de preguntas abiertas para que incluyan dificultades encontradas y propuestas de mejora de cara a próximas ediciones.
    - Familias: una escala de estimación de cuatro opciones (donde 1, valor mínimo, indicará que no les ha resultado nada interesante esta experiencia y 4, valor máximo, expresará que les ha parecido muy interesante). Los ítems harán referencia a la tipología de actividades diseñadas, los conocimientos adquiridos por sus hijos/as, el tiempo de duración y los métodos de trabajo aplicados. Se incluirán preguntas de carácter abierto para que incluyan propuestas de mejora y valoren de forma global la experiencia.

4.2. DISEÑO

Dado que el principal objetivo de esta propuesta de trabajo será diseñar y desarrollar una experiencia educativa extracurricular desde la óptica de las inteligencias múltiples, se establece a continuación la relación de los distintos talleres mentorando con el tipo o tipos de inteligencias que desarrollan; pudiéndose observar que un mismo potencial de inteligencia puede trabajarse desde distintos talleres, y que una mentoría, o taller de mentorando, contribuye al desarrollo de varios tipos de inteligencias. El propio autor, Howard Gardner, así lo resalta al subrayar precisamente ese carácter múltiple de la inteligencia; múltiples inteligencias que pueden trabajarse por separado e incluso juntas dado su carácter interactivo.

Tabla 1. Relación Inteligencias Múltiples y Programa Mentorando Fuente: Carmen Cordero Monge y Carmen

Tipos de inteligencias	Mentorías universitarias
Lingüística	Cómo afrontar y realizar críticas Creatividad literaria y Lectura compartida Recursos didácticos y creativos en el aula de francés Aspectos básicos de una comunicación exitosa: diferencias entre *decir* y *comunicar* en español Cuentos accesibles y los medios audiovisuales El Derecho y los Estudios de Derecho Escritura avanzada
Lógico-matemática	Matemáticas Matemáticas creativas Aventuras matemáticas para empoderarnos en la vida La crisis económica en España y estado actual de la economía Iniciación a la bolsa y mercados financieros Estudio científico del delito, delincuente y víctima
Visual/Espacial	Diseño básico de Estructuras Análisis de tensiones mediante fotoelasticidad y análisis y modelos reológicos simples Cuentos accesibles y los medios audiovisuales Ingeniería Robótica Introducción a la Microscopia electrónica: una aproximación al Nanomundo Introducción a las Plataformas de Desarrollo Arduino y Raspberry Pi Desarrollamos la Creatividad: pasando del dibujo artístico a las formas tridimensionales Relación entre Lego Serious Play y la dirección y gestión de proyectos (Project Management)
Kinestésica/Corporal	Enfermería Análisis de tensiones mediante fotoelasticidad y análisis y modelos reológicos simples Educación Sanitaria Fisioterapia o Actividad física de deportes, ¡la gran decisión! Valoración con la condición física relacionada con la salud. Valoración de test de campo. Desarrollamos la Creatividad: pasando del dibujo artístico a las formas tridimensionales
Intrapersonal	Introducción al mundo de la psicología Pasado y presente de la educación: necesidades de la formación en valores

	Estudio científico del delito, delincuente y víctima Si quieres cambiar el mundo, emprende Aproximación al trabajo en equipo y gestión
Interpersonal	Si quieres cambiar el mundo, emprende Aproximación al trabajo en equipo y gestión Cómo afrontar y realizar críticas Creatividad literaria y Lectura compartida La crisis económica en España y estado actual en Economía Aspectos básicos de una comunicación exitosa: diferencias entre *decir* y *comunicar* en español Introducción al mundo de la Psicología Innovación y resistencia al cambio Estudio científico del delito, delincuente y víctima
Naturalista	Exploración y cartografiado de hábitats marinos profundos La Química y el Medio Ambiente
Existencial	Pasado y presente de la Educación: Necesidad de la formación en valores

Ruiz Martín (elaboración propia)

Es decir, las inteligencias no emergen de forma aislada, sino que actúan combinándose, aunque en cada taller de mentorando se trabaje unos tipos de inteligencia más que otros.

Tabla 2. Relación Programa Mentorando e Inteligencias Múltiples

Taller de Mentoría	Inteligencia
Educación sanitaria	Cinestésica-corporal
Creatividad literaria y lectura compartida	Lingüística Interpersonal
Recursos didácticos y creativos en el aula de francés	Lingüística
Si quieres cambiar el mundo, emprende	Intrapersonal Interpersonal
La crisis económica en España y estado actual de la economía	Interpersonal
Aproximación al trabajo en equipo y gestión	Intrapersonal Interpersonal
Cuentos accesibles y los medios audiovisuales	Lingüística Visual/Espacial
El derecho y los estudios del derecho	Lingüística
Iniciación a la bolsa y mercados financieros	Lógico-matemática

Estudio científico del delito, delincuente y víctima	Lógica-matemática Intrapersonal e Interpersonal
Escritura avanzada	Lingüística
Introducción al mundo de la psicología	Intrapersonal Interpersonal
Ingeniería robótica	Visual/Espacial
Fisioterapia o Actividad física del deporte, ¡La gran decisión!	Cinestésica-corporal
Relación entre Lego Serious Play y la dirección y gestión de proyectos (Proyect Management)	Visual-Espacial
Valoración de la condición física relacionada con salud. Valoración de test de campo	Cinestésica-corporal
Introducción a la Microscopia electrónica: una aproximación al Nanomundo	Visual/Espacial
Innovación y resistencia al cambio	Interpersonal
Aventuras matemáticas para empoderarnos la vida	Lógico-matemática
Pasado y presente de la educación: necesidades de la formación en valores	Intrapersonal Existencial
Introducción a las plataformas de desarrollo Arduino y Raspberry Pi	Visual/Espacial
Desarrollamos la creatividad: del dibujo artístico a las formas tridimensionales	Visual/Espacial
Cómo afrontar y realizar críticas	Lingüística Interpersonal
Análisis de las tensiones mediante fotoelasticidad y modelos reológicos simples	Cinestésica-corporal Visual/Espacial
Enfermería	Cinestésica-corporal
Matemáticas	Lógico-matemática
Exploración y cartografiado de hábitats marinos profundos	Naturalista
Matemáticas creativas	Lógico-matemática
Diseño básico de estructuras	Visual/Espacial
La química y el medio ambiente	Naturalista
Aspectos básicos de la comunicación exitosa: diferencias entre decir y comunicar en español	Lingüística Interpersonal

Fuente: Carmen Cordero Monge y Carmen Ruiz Martín (elaboración propia)

CONCLUSIONES

Con la puesta en práctica de una experiencia de este tipo en la provincia se conseguirán importantes beneficios para los distintos agentes que intervienen:

- Al alumnado de AACCII se le ofrece la oportunidad de adquirir otros aprendizajes que superan los establecidos en el propio currículo, que estimulan sus diferentes potencialidades cognitivas, desde los que puede hacer uso de metodologías innovadoras como la investigación, y que contribuyen a su desarrollo socio-afectivo. Destacar, asimismo, la importancia de las producciones creativas logradas desde los distintos ámbitos del conocimiento a los que corresponden los distintos talleres de mentorando.
- El profesorado enriquece su práctica docente al tratar con un perfil de alumnado con unas características particulares y con grandes inquietudes, alta motivación y curiosidad por aprender. Contribuye asimismo, a través de su actuación docente, al desarrollo de la investigación y de la creatividad.
- Las familias perciben en sus hijos e hijas un incremento del interés y motivación por el aprendizaje y cómo sus necesidades son respondidas desde este enfoque.
- Es necesario continuar avanzando en la oferta de mentorías e incluir talleres de mentorando que potencien la inteligencia de tipo musical, dado que en la oferta temática de esta tercera edición no se incluye ninguna mentoría que trabaje aspectos relativos al ámbito musical.
- La concepción de la capacidad intelectual ha evolucionado desde enfoques unitaristas hasta perspectivas que tienen en cuenta otros factores como la creatividad, la motivación, la inteligencia emocional e interpersonal, las oportunidades o el ambiente de aprendizaje.
- Subrayar el carácter transversal de la creatividad, que se potencia desde todos los talleres de mentoría, así como desde los distintos tipos de inteligencia. En relación a este aspecto, hay que aprovechar el potencial creativo del alumnado de AACCII, que muestra índices extraordinarios en creatividad.
- Las capacidades intelectuales no se desarrollan de forma aislada, tenemos que tener presentes los factores personales y sociales de cada alumno o alumna. Por este motivo, con el fin de no desperdiciar el talento, es necesario canalizar oportunidades que, como la que representa este tipo de programas, complementan y trascienden la labor educativa para el alumnado con AACCII.
- Como afirma Howard Gardner (1983), las personas obtienen un resultado mucho mejor en áreas en las que continúan practicando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gardner, H. (1983): *Frames of mind.* N. York: Basis Book.
Gardner, H. (1995): Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
Genovard, C. y Castelló A. (1990): El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid: Pirámide.
Guirado, A. y Martínez, M. (2010): *Alumnos con altas capacidades.* Barcelona: Graó.
Suárez, J.; Miz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Investigación y postgrado, 25 (1), 81-94.
Acuerdo de 4 de octubre, del Consejo de Gobierno, por que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales en Andalucía 2011-2013.
Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012). Documento de Orientaciones para la Valoración Cognitiva y otras aptitudes intelectuales. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
Rajadell, N.; Valera, M. Y Carreras, L. (coords.). Intercambio de experiencias. I Jornadas Nacionales sobre escuela y altas capacidades. Barcelona, 10-11 noviembre 2006.

MUSEOS Y EDUCACIÓN
EXPERIENCIAS INESPERADAS E INVITACIONES PARA EL ENCUENTRO

María Fernanda Melgar
fernandamelgar@gmail.com

Romina Cecilia Elisondo
relisondo@gmail.com

Danilo Donolo
donolo@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto, CONICET, Argentina

Resumen

En el artículo relatamos y analizamos experiencias en las que intentamos articular museos y educación. Presentamos propuestas en museos físicos y virtuales y recuperamos las voces de los participantes para analizar las potencialidades educativas de dichos entornos. Argumentamos acerca de las propuestas educativas en museos como actividades inesperadas que promueven pensamientos divergentes e interacciones con conocimientos diversos y especialistas en diferentes campos, recuperan las emociones y predisponen a vivencias de apertura. En definitiva, entendemos a los museos como espacios propicios para el aprendizaje y la creatividad. Presentamos tres propuestas inesperadas en las que participaron estudiantes universitarios y de primaria: a) *De paseo por un museo virtual* tuvo por objetivo la sensibilización sobre los espacios virtuales de los museos así como la exploración y producción de contenidos digitales; b) *Museos y universidad: ocasiones para la creatividad* cuyo propósito fue promover la visita a museos como parte de la formación académica y profesional y c) *NAVE: viaje por el sistema solar* que pretendió ofrecer una actividad educativa diferente a las tradicionales visitas guiadas de los museos. Al finalizar la ponencia, planteamos algunas ideas y desafíos para generar encuentros entre los museos, las escuelas y las universidades, que potencien procesos creativos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave

Museos, educación, creatividad, experiencias.

TRABAJO SELECCIONADO Y PUBLICADO EN LA
REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN DOCENCIA Y CREATIVIDAD
http://revistadocrea.com



MUSEOS Y EDUCACIÓN
EXPERIENCIAS INESPERADAS E INVITACIONES PARA EL ENCUENTRO

MUSEUMS AND EDUCATION
UNEXPECTED EXPERIENCES AND INVITATIONS TO THE MEETING

María Fernanda Melgar, fernandamelgar@gmail.com
Romina Cecilia Elisondo, relisondo@gmail.com
Danilo Donolo , donolo@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto, CONICET, Argentina

Resumen: En el artículo relatamos y analizamos experiencias en las que intentamos articular museos y educación. Presentamos propuestas en museos físicos y virtuales y recuperamos las voces de los participantes para analizar las potencialidades educativas de dichos entornos. Argumentamos acerca de las propuestas educativas en museos como actividades inesperadas que promueven pensamientos divergentes e interacciones con conocimientos diversos y especialistas en diferentes campos, recuperan las emociones y predisponen a vivencias de apertura. En definitiva, entendemos a los museos como espacios propicios para el aprendizaje y la creatividad. Presentamos tres propuestas inesperadas en las que participaron estudiantes universitarios y de primaria: a) *De paseo por un museo virtual* tuvo por objetivo la sensibilización sobre los espacios virtuales de los museos así como la exploración y producción de contenidos digitales; b) *Museos y universidad: ocasiones para la creatividad* cuyo propósito fue promover la visita a museos como parte de la formación académica y profesional y c) *NAVE: viaje por el sistema solar* que pretendió ofrecer una actividad educativa diferente a las tradicionales visitas guiadas de los museos. Al finalizar la ponencia, planteamos algunas ideas y desafíos para generar encuentros entre los museos, las escuelas y las universidades, que potencien procesos creativos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Museos, educación, creatividad, experiencias.

Abstract: In the paper we report and analyze experiences about museums and education. We present activities in physical and virtual museums, and recover participant´s voices to analyze the educational potential of these environments. We argue about educational tasks in museums as unexpected activities that promote divergent thinking and interactions with diverse knowledge and specialists in different fields. In short, we understand museums as spaces that promote learning and creativity. We present three unexpected activities in which university and primary students participated: a) Walking through a virtual museum aimed at raising awareness of the virtual spaces of museums as well as the exploration and production of digital content; B) Museums and university: occasions for creativity whose purpose was to promote the visit to museums as part of academic and professional training and c) NAVE: travel through the solar system that intended to offer a different educational activity to the traditional guided tours of museums. At the end of the presentation, we raised some ideas and challenges to generate encounters between museums, schools and universities, meetings that enhance creative teaching and learning.

Keywords: Museums, education, creativity, experience.

PARADIGMA DE LA CREATIVIDAD COMO VECTOR EN EL DESARROLLO COGNITIVO: ENFOQUE BASADO EN LAS ARTES.

Andrea Diana Carmona Delgado
ancardel@gmail.com

Nuria Roldán Molina
nuriarolmo@hotmail.com

Facultad de Bellas Artes de Granada, España

Resumen

El entorno personal y el físico son necesarios para la evolución, desarrollo y supervivencia del ser humano. Desafortunadamente el vínculo que se establece entre ambos se va deteriorando con el tiempo. Por este motivo, es esencial el diseño de programas educativos que potencien el desarrollo de la creatividad para atender a su conservación y desarrollo en las diferentes etapas del desarrollo humano. Basándonos en un diseño de investigación inductivo conseguimos múltiples significados, que de otra manera no se podrían desvelar. A diferencia de los métodos cuantitativos, que establecen resultados absolutos, la IBA proporciona, respuestas parciales y contextuales, ofreciendo múltiples interpretaciones y favoreciendo la implicación social. Este estudio se realiza sobre una muestra compuesta por jóvenes y adultos de la Escuela de Arte de la comarca del Altiplano, municipio de Huéscar, en la provincia de Granada. Con este trabajo se pretende profundizar y concretar sobre un programa que desarrolle el pensamiento divergente, para favorecer al desarrollo y mantenimiento de la creatividad en alumnos de diferentes edades, y fundamentar de forma no azarosa una herramienta para el profesorado que proporcione una serie de materiales, con los que trabajar en el aula la variedad de formas de extraer el potencial creativo, mediante una metodología de investigación basada en las artes.

Palabras clave

Paradigma, cognitivismo, creatividad, arte.

1. INTRODUCCIÓN

El mapa paradójico con el que las artes plásticas y visuales se han presentado a lo largo del tiempo se ha ido alejando del marco teórico y estético, en paralelo con la evolución de la conceptualización del arte, llegando a un punto donde la originalidad ha perdido el efecto de lo nuevo y la connotación de lo distinto, dejando de estar asociada a la calidad artística.

Partiendo del paradigma actual del arte está claro que la transformación que se han ido produciendo en las artes, hasta el arte conceptual actual, no es ajena a la evolución de la vida con que la historia parece cerrar.

La instrumentalidad con las que se ha analizado el arte en sus diferentes épocas, ha dirigido al artista a pensar en lo posible para el arte, con lo que el pensamiento creador se enfrenta a un dilema más: el de elegir. En esta tarea el papel de la educación artística y de la creación es fundamental para enfrentarse no solamente al aprecio de lo artístico sino también para enfrentarse a las infinitas elecciones que hay que tomar y los cambios que se presentan en la evolución del ser humano.

2. JUSTIFICACIÓN CONCEPTUAL

Paradigma:

Thomas S. Kuhn (1971)

> …es ciencia normal significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior..." "...una completa constelación de creencias, valores y técnicas etc. compartidas por los miembros de una determinada comunidad.

Los investigadores sociales han utilizado algunos de los conceptos de los que hablaba Kuhn, "un cambio paradigmático" y "un paradigma dominante" .

Arnal (1996) "en el ámbito de las ciencias sociales podemos destacar los siguientes paradigmas de investigación: positivista, socio-critico, descriptivo, explicativo, predictivo y experimental".

Este concepto en mi investigación pretende concretar la visión que tenemos hoy día en la sociedad, o al menos establecer unas premisas más exactas de lo que se concibe como creatividad en el ámbito educativo-artístico y de cómo potenciarlo en vías del desarrollo cognitivo.

Cognitivismo:

A. Linares (2007.2009) "El desarrollo cognitivo, es el conjunto de transformaciones que se dan en el transcurso de la vida, por el cual se aumentan los conocimientos y habilidades por percibir; pensar y comprender".

Las principales ideas y teorías fueron estudiadas por teóricos como: Piaget, Ausubel y el aprendizaje significativo, la teoría de la Gestalt sobre la percepción, Bruner y Vigotsky con la Zona de Desarrollo próximo.

Este concepto es básico en esta investigación, porque saber cómo la mente aprende y piensa mediante representaciones artístico plásticas, es la clave para conocer la creatividad de un individuo en sus diferentes etapas.

Creatividad:

W. Tatarkiewicz (1996) afirma que a partir del s. XX se deja de creer que en creatividad como un atributo exclusivo del artista, "la creatividad es posible en todos los campos de la producción humana. Se la reconoce por la novedad de sus producciones, y la novedad se da no solo en las obras de arte, sino también en los trabajos de la ciencia y la tecnología".

Desde un enfoque cognitivo, como proceso de solución de problemas, que implica saber encontrarlos, definirlos y plantear una estrategia para su resolución, Romo (2012) "la creatividad es una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor. Una forma de pensar que busca problemas para darles soluciones originales, que trabajan sin descanso en por de un objetivo vagamente definido por el propio creador".

Csikzentmilhalyi (2011) "creatividad como cualquier acto, idea o producto capaz de cambiar o transformar un campo ya existente en uno nuevo o diferente del que procede, que lo supera en la producción de beneficios o de facilidades para su ejecución".

Robinson y Aronica (2013) "proceso de tener ideas nuevas que sean valiosas, para el entorno y la sociedad a la que pertenece el individuo, pero también para el conjunto de expertos que trabajan en el ámbito".

La creatividad es el objeto de mi investigación porque mejora constantemente el sistema educativo, los procesos de evaluación, las destrezas de auto-manejo y metacognición, la adquisición de un conocimiento o de un dominio específico y a nivel global favorece la configuración de una sociedad más cooperativa.

Arte:

Acha, Juan, en su libro Expresión y apreciación artística (1993): "Concebiremos al arte como un fenómeno sociocultural, cuya producción y apreciación son especializadas. Su producción se realiza en diferentes medios y requiere de diferentes materiales, técnicas y procedimientos. La práctica artística tiene como finalidad realizar profesionalmente imágenes, sonidos, y movimientos que son capaces de producir efectos estéticos".

Read, Herbert, en Arte y sociedad (1945): "El arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales, el arte intenta decirnos algo acerca del universo del hombre, del artista mismo. El arte es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Desde luego, sólo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de conocimiento paralela a otra, pero distinta de ella, por medio de la cual el hombre llega a comprender su ambiente, sólo entonces podemos empezar a apreciar su importancia en la historia de la humanidad".

Tatarkiewicz, Wladislao, Historia de seis ideas Arte, belleza, forma, creatividad, mímesis, experiencia estética (1965): "El arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, siempre y cuando, el producto de esta reproducción, construcción, o expresión pueda deleitar, emocionar o producir un choque".

Planteo el arte en esta investigación, porque mediante el arte como instrumento en el niño y como profesión en edades adultas se puede trabajar la creatividad y todos los aspectos positivos que capacitan al ser en el desarrollo de su creatividad y su influencia en la sociedad.

3. INTERÉS ACTUAL DEL TEMA

Se afirma que el sistema educativo actual limita el desarrollo de los procesos creativos y tampoco favorece la implantación de procesos de desarrollo creativo, a excepción de los centros especializados en Artes y Diseño, alejados de la educación obligatoria ESO. Consecuentemente la evolución de la creatividad natural de los niños se ve frenada y en sus etapas de desarrollo posteriores como individuos ni se contempla.

Es grave que en el sistema convencional no se trabaje con la creatividad, siendo un concepto tan importante hoy día, al ser bombardeados de mensajes mediante audiovisuales, cine, televisión, redes sociales…, y siendo tan necesaria la capacidad crítica ante las imágenes que se perciben.

Para más preocupación, existe un descenso de la educación artística y las consecuencias a corto y largo plazo son negativas, dando lugar a alumnos analfabetos visuales en detrimento de la creatividad en edades jóvenes y adultos ancianos sin actividad ni estimulación cognitiva.

Por lo tanto son muchos los puntos de vistas en los que el desarrollo de la creatividad es fundamental.

Desde el punto de vista de la alfabetización visual para desarrollar una capacidad crítica visual, la investigación basada en las artes según Melisa Cahnmann y Richard Siegesmun (2008) nos recuerda que "los datos no se encuentran sino que son construidos. Esto refuerza la autoridad tanto del investigador como del lector para crear significados personales a partir de un trabajo de investigación". De este modo la capacidad crítica a la hora de percibir imágenes continuaría desarrollándose.

También desde una perspectiva empresarial, donde las empresas punteras piden personas creativas que desarrollen este valor en su filosofía y política empresarial, y desde un punto de vista social donde la necesidad de personas de cualquier edad que sepan actuar en situaciones diversas, en ocasiones nada concretas, hace necesario mantener el desarrollo y motivación de la creatividad a edades tempranas y adultas.

Por último pero no menos importante, desde un enfoque de la salud para nuestras células cerebrales en contra del deterioro físico y cognitivo natural en edades adultas avanzadas y promoviendo un "envejecimiento activo". Así una estimulación cognitiva, además de potenciar un continuo proceso creativo, ayuda a que las personas se adapten a su entorno y modelen su vida a los cambios que se van aconteciendo (Fischback y Fischback, 2005; Robinson y Aronia, 2004).

Por todos estos motivos el mantenimiento de una educación artística de calidad y fomentar la alfabetización visual es tan importante a corto como a largo plazo. Hay que saber leer e interpreta las imágenes que se perciben día a día, producir trabajos de carácter plástico que potencien sus capacidades y saber interpretar de forma correcta aspectos de carácter visual es esencial. Además, Los adultos al igual que los niños necesitan tener herramientas que les permitan moverse ágilmente en un entorno plural y complejo (Robinson, 2012).

Por último con un enfoque de investigación basado en las artes, cuando una persona crea algo, no solamente escribe sino que también dibuja y por consiguiente sus habilidades artísticas se están desarrollando para que sus investigaciones sean tan rápidas como su mente. El dibujo y el modelado son expresiones artísticas que proporcionan de unas características idóneas para la investigación. Las investigaciones pueden empezar de una forma y terminar en otra, permitiendo la flexibilidad y cambio en la investigación. Algunos

ejemplos de esta flexible aplicación en la investigación y en el arte se presentan con Rafael Araujo (2016) "Biomimesis y Arte" (2016), y Leonardo da Vinci (1510-1511) "Estudios de anatomía".

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En mi investigación planteo los siguientes objetivos con la pretensión no solo de la formación de futuros profesionales en cualquier ámbito del arte sino como objetivos para la evolución del ser humano. Algunos de los objetivos más relevantes que remarco son:

- Establecer el propósito y la intencionalidad de ser creativo.
- Construir destrezas básicas para el desarrollo del potencial creativo.
- Promover la adquisición de un conocimiento o de un dominio específico.
- Estimular y recompensar la curiosidad e indagación.
- Crear las condiciones motivacionales necesarias para la creatividad y la educación.
- Promover la confianza para asumir riesgos y potenciar el espíritu emprendedor.
- Trabajar como mediador aportando opciones para elegir y descubrir.
- Desarrollar destrezas de automanejo y metacognición.
- Enseñar técnicas y estrategias para facilitar la actuación creativa.
- Fomentar el trabajo en grupo para construir sobre las fortalezas del otro.
- Adoptar un enfoque productivo y constructivo de investigación educativa basado en las artes.
- Promover valores de confianza, integridad y libertad de espíritu.
- Crear un clima de autoconciencia, creando un entorno de aprendizaje para que los individuos identifiquen sus capacidades y preferencias.
- Establecer un sistema de cooperación y asesoramiento que permita al profesorado el intercambio de ideas y sepa valorar el conocimiento y experiencia.
- Mejorar constantemente a los procesos de evaluación.
- Incentivar a los individuos que piensen diferente.

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología que aplico en mi investigación es el término más general y amplio de todos los que se están utilizando actualmente, por lo que existe una amplísima pluralidad de definiciones.

5.1. DENOMINACIÓN

Investigación basada en las Artes. "Art-Based Research".

Para algunas autoras y autores puede describirse como cualquier forma de entender la investigación a partir del ejemplo de las posibilidades estéticas del lenguaje verbal, de las imágenes visuales o de la música. Desde otros puntos de vista, se trataría de una modalidad de indagación cualitativa posmoderna abiertamente comprometida con posiciones políticas tanto sobre la sociedad en general como, especialmente, sobre las formas y procedimientos de reconocimiento, validación y difusión del conocimiento (Leavy, 2009; Taylos, Wilder y Hermes, 2007).

5.2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Justo después de la crisis del positivismo y del científico como métodos en los que el conocimiento auténtico solo se consigue a través de la afirmación de hipótesis a través de la ciencia. El concepto de investigación fue abriéndose por las limitaciones que planteaba ante fenómenos complejos y cambiantes.

En esta línea de pensamiento se sitúa el construccionismo desarrollado por Seymor Papert finales de los años 50, principio de los 60. El construccionismo como metodología plantea que el conocimiento deber ser construido por el propio sujeto que aprende a través de su acción, de modo que no se puede transmitir simplemente.

El impacto de estas ideas da lugar a que la investigación se abra aún más a otras formas narrativas que habían quedado ocultas bajo el objetivismo, además de que es o que puede ser la investigación. Es en este contexto donde Jerome Bruner en los años 70 planteó que el conocimiento y la creación humana se dividía en 2 modalidades:

"Paradigmática" que busca la experiencia basándose en la prueba lógica, el análisis razonado y la observación empírica.

"Narrativa", esta se centra más en el ser humano, en sus intenciones, experiencias, deseos y necesidades (imaginación).

Ambas modalidades según Bruner darían lugar a el equilibrio en la construcción de la identidad.

Por otro lado la perspectiva feminista de investigación (Davis y Sirinivasa, 1994) ha sido clave para cuestionar la posición de los investigadores que "hacen hablar" a la realidad (actúan como mediadores), que la realidad hable por sí misma. Desde esta perspectiva el profesorMcNiff (1998) fue el primero en publicar un manual con el título de Investigación basada en las Artes, donde define este enfoque metodológico diciendo: "... el uso sistemático de los procesos artísticos de la creación en las expresiones artísticas actuales en todas las diferentes formas de las artes, como el modo primario de comprensión y análisis de la experiencia tanto por parte de los investigadores como de las personas implicadas en los estudios".

Entre estas y otras cuestiones se recrea la IBA. Autores como Eisner (1998) plantean, en la tradición de Dewey (1949), que el conocimiento puede derivar también de la experiencia, y una forma genuina de experiencia es la artística. Por otro lado Eisner (1998) y Barone (2001) afirman que hay una amplia variedad de tipos de investigación. Para Eisner "hasta el momento el cine, poesia, teatro, video etc., ayudaban a las personas a comprender sobre acontecimientos y en raras veces se han utilizado en la realización de la investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas pero rara vez como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizar la indagación en cuestiones educativas".

Este reconocimiento de la experiencia artística ha llevado a Sullivan (2004) a argumentar que las teorías explicativas y transformativas del aprendizaje humano (interpretarivo, crítico y empirista) pueden encontrarse en la experiencia que tiene lugar en el taller de arte. En su libro plantea "la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller".

En este contexto, Barone y Eisner (2006) configuran a la IBA como un tipo de investigación de orientación cualitativa donde las prácticas de experiencia, los sujetos

implicados y las interpretaciones de las experiencias, desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación.

A partir de aquí podemos concretar que la IBA, asume que en toda investigación artística existe un propósito investigador y al mismo tiempo una finalidad pedagógica, de modo que construyen y proyectan representaciones sobre parcelas de la realidad.

Más adelante, Susan Finley (2008) con una mayor implicación social propone que "La indagación basada en las artes tiene una posición única como metodología para una investigación radical, ética y revolucionaria que es futurista, socialmente responsable y útil frente a las desigualdades sociales. Gracias a la integración de múltiples metodologías utilizadas en las artes con la ética postmoderna de la participación, la orientación a la acción y una perspectiva políticamente definida sobre la investigación social "la indagación basada en las artes puede explorar múltiples, nuevos y diversos modos de comprender y vivir el mundo".

Pero estas no son las únicas interpretaciones, hay un grupo de investigación de la Universidad British Columbia denominado A/R/Tography (Springgay, Irwin , Kind, Leggo y Gouzouasis, 2008) que presenta grandes diferencias metodológicas con la tradicional disparidad que se desarrolla en la educación convencional. Esta metodología, transciende una simple posición metodológica a una posición global de un conjunto de personas, expandiendo los límites, buscando la fusión entre las actividades docentes, artísticas e investigadoras en un proyecto intelectual integrado, donde no solo se tienen en cuenta aspectos profesionales sino todos los roles del conjunto.

5.3. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

La metodología de investigación basada en las artes utiliza elementos artísticos y estéticos, no lingüísticos, relacionados con las artes visuales o performativas. Busca otra manera de mirar y representar la experiencia, no persigue la certeza, sino la ampliación de perspectivas desde donde se puede indagar hacia lugares no explorados.

Trata de desvelar aquello de lo que no se habla, planteando una conversación más amplia y profunda sobre política educativa, cultural o social y la práctica, tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho, ofreciendo diferentes alternativas y soluciones.

Pretende sugerir más preguntas y respuestas, pudiendo ver las experiencias y los fenómenos a los que dirige su atención desde otros puntos de vista y plantearnos cuestiones, de manera que si la investigación se hiciera de otra manera no se podría plantear.

Destaca la implicación social, pudiéndose explorar múltiples, nuevos y diversos modos de comprender y vivir, no solamente las experiencias y fenómenos sino también aspectos a nivel mundial sin desigualdades sociales.

Esta metodología mantiene una vinculación a la utilización de los textos “artísticos” (literario, poético, ficcional, evocativos) que permitan conseguir plantearse cuestiones relevantes y mirarse en ellos a modo de espejo que les interroga.

Además otra de las características que también planteo como objetivo en mi investigación es el posicionamiento de los investigadores como mediadores para que la realidad hable por sí misma.

5.4. RECOGIDA DE DATOS

Las técnicas de observación y recogida de datos e instrumentos o estrategias de documentación de eventos que he utilizado en mi proyecto son propios de la metodología de investigación basada en las artes. Así utilicé fotografías de representaciones artísticas de carácter plástico-visual, fotografías etnográficas de adultos y jóvenes con base cognitiva, la propia experiencia performativa, prestando atención de manera preferente al papel de los sujetos como propios investigadores en relación con las artes plásticas. Además utilicé instrumentos artísticos visuales de educación, e instrumentos y herramientas propias de las artes plásticas para contribuir a configurar un ambiente idóneo para el desarrollo de la creatividad.

5.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el procedimiento o sistema de análisis y de validación de los datos para llegar a conclusiones, que son característicos en esta metodología de investigación he puesto en práctica, lecturas visuales sobre lo que nos revela y plantea una escultura que de otra manera sería imperceptible, observaciones de las representaciones plásticas desde distintos puntos de vista. Para evaluar los datos obtenidos también he utilizado los cánones de la moda en la actualidad, los cánones de la proporción, indumentaria y complementos de las diferentes y por último pruebas objetivas en estudios descriptivos y correlacionales sobre capacidades artísticas (la capacidad para el dibujo y la escultura y la capacidad creativa), y su relación en el rendimiento en el ejercicio en general.

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso y actividades que se han llevado a cabo para realizar la investigación lo he contextualizado en la Escuela de Artes plásticas y Diseño de Huéscar, población perteneciente a la zona del Altiplano de Granada. Este contexto está compuesto por un conjunto de 50 sujetos, jóvenes y adultos entre 20 y 50 años. Esta investigación ha durado dos meses de tiempo con sesiones de 4 horas, 3 días a la semana.

Para comenzar propuse actividades de investigación sobre moda de época y a continuación hemos visto la película de María Antonita y la de Anna Karenina ya que son excelentes representaciones de la moda de época. También e documentado sobre escenas cinematográfica de "La Dama de las Camelias" con el diseñador de vestuario Gilbert Adrian (1936), escena cinematográfica de la película "Adios a mi reina" dirigida por Benoît Jacquot (2012) y fotografía de Emilia Cubillas , primer premio en el Festival Internacional de Vestidos de papel (2012) como reinterpretación del Barroco en la moda. Después se les ha dotado de una unidad didáctica sobre el movimiento anatomía mediante imágenes y sobre el proceso técnico para la realización del diseño de forma general dejando espacio a la creatividad y espontaneidad indagadora de cada sujeto.Y finalmente, antes de la lanzarnos al experimento en sí, le he mostrado algunos trabajos de la artista Asya Kozina (2016) Recreación de la era Victoriana y los desfile de moda contemporáneos de Junya Watanabe (2000) Baroque inspiration.

El proceso de realización ha consistido en la reinterpretación de la moda de época a una visión más contemporánea, mediante la elaboración de estatuillas en blanco de papel y cola tratados de forma escultórica, para lo cual cada individuo ha realizado dibujos de diseños de sus propios bocetos. Para ellos se ha realizado a priori una estructura metálica que ha

servido de soporte para la previa estructura en papel y posterior modelado. Para la cabeza se ha usado como base un ovoide de corcho proporcional al cuerpo de la figura y finalmente para la indumentaria papel pinocho color blanco, ya que es idóneo para recrear diferente aspectos formales de la ropa.

7. RESULTADOS

De la muestra utilizada de 50 personas, habría correspondido realizar 50 modelos de los cuales solo se han obtenido finalmente 23 estatuillas totalmente terminadas, por la falta de tiempo y de base cognitiva por parte de algunos sujetos.

En relación con los objetivos que me he marcado en mi investigación, presento la resolución en tantos por ciento de los resultados obtenidos permitiendo a las imágenes a continuación expuestas, darnos respuestas que de otra forma no se podrían posibles.

Un 60% intenta ser creativo, un 50% ha sido capaz de construir destrezas de automanejo y metacognición para desarrollar su creatividad, el 70% han intentado adquirir conocimientos de esta forma tan específica, han estimulado su curiosidad e indagación y se han sentido motivados, en un 50%, no se han construido el conocimiento sobre las fortalezas del otro aunque si se ha trabajado en grupo mediante la cooperación y el asesoramiento, el 80% ha adoptado un enfoque productivo y constructivo de investigación educativa basado en las artes, el 60% se han sentido con libertad de espíritu y confianza, solamente el 30% se han mostrado receptivos hacia un pensamiento diferente al tratarse de adultos y jóvenes.



Andrea Carmona (2017). Estatuillas de papel, reinterpretación de época I. Fotoensayo compuesto por tres fotografías digitales de la autora.



Andrea Carmona (2017) Estatuillas de papel, reinterpretación de época II. Fotoensayo compuesto por tres fotografías digitales de la autora.



Andrea Carmona (2017) Resultados finales. Fotografía independiente realizada por la autora.

8. CONCLUSIONES Y AUTOCRÍTICA

En gran parte de mi investigación e indagado sobre la estimulación de la creatividad mediante la experiencia de un modo muy abierto. Sin embargo en la mayoría de los centros educativos se presentan los hechos como verdades universales. Sin embargo, en mi indagación le he dado preponderancia a preguntas como: ¿Qué ocurre cuando se deja intervenir a la incertidumbre?, ¿qué sucede en la cabeza de la gente cuando descubren que lo que están haciendo podría ser, no sé qué es pero tal vez es tal cosa?. Desde este punto de vista y haciendo estas cuestiones puedo confirmar que la adecuación de la metodología de investigación basada en las artes es idónea para desarrollar la creatividad y el aprendizaje cognitivo. El experimento sirvió para demostrarnos que la incertidumbre se traducía en soluciones más creativas que la certidumbre.

A nivel personal y por cuestiones de tiempo y experiencia como docente, necesitaría repetir la práctica para favorecer las carencias resultantes para: mejorar el proceso de evaluación, agudizar mí trabajo como mediador, realizar un estudio intercultural previo de la base cognitiva de los sujetos y narrativas autónomas visuales de cada uno para poder analizar si la creatividad de los sujetos en un determinado campo depende de su nivel cognitivo, adaptar la práctica para poder promover el espíritu emprendedor y que se conciencien para asumir riesgos.

Sin embargo, he generado un clima de autoconciencia donde ellos mismos has identificado sus capacidades y preferencias.

También se han obtenido representaciones creativas donde se pueden analizar artísticamente las capacidades creativas del alumno en sí. Estas conclusiones a su vez se podrían conexionar con obras ya existentes para comparar las características de los hechos artísticos realizados. Trabajo que aún tendría que realizar.

Como reflexiones finales. Citar por un lado que, la experiencia que he llevado a cabo en mi investigación sobre jóvenes y adultos, pone de manifiesto como el espectador participa en su desarrollo artístico a favor de su desarrollo personal preparándolo para mantenerlo activo en su vida e implicado en las artes. Y desde otro punto de vista, el contexto multicultural de nuestra sociedad exige nuevos mecanismos educativos para lograr que nuestra sensibilidad sea receptiva al arte contemporáneo y a la vez continuar con el desarrollo de la especie humana acorde con los nuevos acontecimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Eisner, Elliot W. (2004). El Arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Editorial Paidos Iberica.

Sharon d. la Pierre and Edid Zimmerman Sharon (1997). *Research Methods and Methodologies for Art Education.* Editorial National Art Education Association.

Tatarkiewicz, W. (2001). Historia de seais ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mímesis, experiencia estética. Editorial Tecnos (Grupo Anaya S.A).

Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la Educación artística. Editorial Paidós.

Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Editorial Kapelusz.

Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación.* Editorial Aljibe, S.L.

Alles, M. A. (2005). Desarrollo del talento humana basado en competencias. Editorial Granica.

Gervilla, A. (2003). Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro (I, II). Editorial Dykinson.

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas.* Editorial Paidós.

Alonso, A. (2011). Pedagogía de la interioridad. Aprender a "ser" desde uno mismo. Editorial Narcea.

Prot, B. (2004). Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender. Editorial Narcea.

Mario Ulises Maya Martínez (2016). *Significado de creatividad y talento: una propuesta etnometodológica.* Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad autónoma de México.

Susana Villón Martín (2012). *Creatividad y desarrollo del talento en educación infantil.* Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Rioja.

Silvia Carrascal (2014). *Creatividad en el desarrollo cognitivo de personas mayores.* Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Universidad Camilo José Cela. Escuela Universitaria ESCUNI. Universidad Complutense de Madrid.

Segura Chumpe, Carla R. A. (2016). Factores que contribuyen al desarrollo de la creatividad en estudiantes de quinto grado de educación secundaria... Universidad de Ciencias Sociales de Perú.

SCHOOL ADMINISTRATORS' ATTITUDES TOWARD INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE GENERAL EDUCATION CLASSROOMS: A CASE STUDY OF PUBLIC ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOLS IN SAKARYA, TURKEY

Hamadi Fadhil Nguluma

hchauled@gmail.com

Osman Titrek
otitrek@sakarya.edu.tr

Sakarya University, Turkey

Abtract

The purpose of this study was to investigate school administrators' attitudes and to find out the possible factors that might have influence their attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the regular education classroom. A customized research survey instrument entitled the Principals' Attitudes Toward Inclusive Education (PATIE) was used for data collection. The study included 232 school administrators; principal and assistant principals who were serving in the public elementary and middle schools. The results showed that the overall attitudes of the school administrators were positive. Also it was noted that their teaching experiences and training related to special education and inclusive practices was quite limited, whereas the majority stated that they had some experience of educating or supervising regular schools with children with disabilities. Moreover, the study indicaed that there was a positive correlation between regular teaching and administrative experience and the attitudes of school administrators. School administrators reported to support inclusive education with low number of students' enrolment, and they perceived less inclusive placement for students with severe disabilities. These results emphasize the importance of inclusion practices, and the need for pre and in-service training related to special education for the school administrators and their teachers as well in order to upgrade and keep their teaching professional and leadership qualifications more competently. All necessary resources that supporting eduation for students with disabilities should be provided.

Keywords

Attitudes, school administrator, inclusive education, general education, students with disabilities.

1. INTRODUCTION

Like many other developing and developed countries, inclusive education has emerged as one of the most dominant issues in the field of education in Turkey. Currently, the fields of special education needs have moved from segregation paradigm through integration to a point where inclusive education becomes a central of placement for the children with special education needs. The governmental and educational efforts were made to include more students with disabilities in regular schools and classrooms which promise better educational results for students in Turkey (Sakız & Wood, 2015). By preventing discrimination, inclusive education provides equal opportunity and fundamental human rights that shape the effort in the field of special education (Mimnistry of Nationala Education[MoNE], 2011). However, the philosophy of inclusive education differs greatly from traditional educational practices where students with disabilities segregated from the general population.

Likewise, the creation of inclusive education system is a fundamental for achieving national and universal education goal and realizing the rights of learning opportunities for all children in the regular school system. A restructuring of inclusive schooling to accommodate every child irrespective of their ability or disability. Ideally, it allows children with and without disabilities to attend the same classes at regular schools with additional supports. Traditionally, it increase a higher frequency of interaction between disabled and non-disabled children, which also improves their academic and social- communication skills. Educator like administrator who is academic and leader of the school community are the primary figures who play key roles in supporting inclusive education. Therefore, their attitudes toward the inclusion of children with disabilities in general education classrooms cannot be neglected.

The key aspect of this study was to identify the attitudes that school administrators held regarding the inclusion of students with disabilities. Also to find out how demographic information (such as sex, age, years of teaching and administrative experiences, training in special education, personal experience with an individual with disabilities, school type and type of job position, severity of disability and students' enrolment level) may affect their attitude. This question was the foundation of this study, which was to find out the attitudes of the public elementary and middle school administrators relative to the inclusion of children with disabilities in the general education classrooms.

Another key aspect is to provide necessary recommendations for the educational practices, and future research investigation in the areas where more researches is needed in accordance to the limitation of this study. In other hand, significantly the finding of this study will provides implications to the school administrators, teachers and special education supervisors and researchers as a part of professional development of educational leadership, management and supervision. The study findings also add to the current literature related to the attitudes of the school administrators towards inclusion practices along with the implementation of academic and social changes. Similarly, review the ways of developing inclusive educational practices in public regular schools, which mandatory responded to the legislative laws relative to the children with special education needs. The argument that I create about the school administrators' attitudes toward inclusion were drawn from the school principal leadership and inclusive education and from secondary research.

2. LITERATURE REVIEW RELATED TO THE STUDY

A study by Dapudong (2013) showed that inclusion placement of children with disabilities in regular education classrooms has certainly been one of the major topic in the field of education for the last two decades. However, it was not until quite recently that school administrators' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in regular education classrooms became the main focus of the research investigations in the field of education. Different results about attitudes, beliefs and opinions of school administrators were revealed toward the inclusion of students with disabilities in regular education classrooms.

A recent research study by (Chandler, 2015; Hack, 2014; Galano, 2012; Waller, 2012; Vazquez, 2010; Choi, 2008) reported favourable attitudes of school administrators towards the inclusion of students with disabilities. In other words, they found that belief was the key aspect of the school administrators which significantly influenced their attitudes toward inclusion of children with disabilities. They believed that these children successfully could be included in regular education classrooms with additional supports. Galano (2012) added that training, especially in behaviour management and special education laws which help on handling of crises involving students with special needs was a predictor of the positive attitudes of the school administrators. Their findings were significantly related to the study conducted by (Remirez, 2006; Brown, 2007; Horrock, White & Roberts, 2008; Santoli, Sachs, Romey & McClurg, 2008). Vazquez (2010) in addition found that experiences and undertaken training was the driving force of the favourable attitude among school administrators. Vazquez described that the participants experiences and undertaken training in special education had more positive attitudes and inclusive views than those who had not been trained or had no such experience with the students or individuals with disabilities.

Conversely, these findings did not align with the results of previous studies conducted by Sharma and Chow (2008) and Bell and Green (2014) who reported the attitudes of the school administrators toward the inclusion of students with disabilities were slightly negative, while (Ira, 2015; Muega, 2016; Workman, 2016) found uncertain attitudes of the school administrators. It means that their attitudes toward inclusion were neither positive nor negative. According to Ball and Green (2014) noted that the negative attitudes of the school administrators and less inclusive placement for students with disabilities in regular education settings was primarily due to lack of adequate training and experience related to special education and inclusion practices.

Furthermore, based on literature review related relative to the attitudes towards inclusion of students with disabilities were found to be complex and multidimensional among the school administrators. The previous researchers were not only have shown the attitudes of the school administrators, but also they have shown the attitudes of the school teachers and student teachers. For instance, a study by (Hwang & Evans, 2011; Avramids & Norwich, 2002; Dapundong, 2013; Emam & Mohamed, 2011; Sarı, 2013; Seçer, et al, 2010) investigated the attitudes of the preschools and primary school teachers. They found that the attitudes of the school teachers toward inclusion were positive. Correspondingly, their findings appeared to have connection with the study of Aydın & Kuzu (2013) who examined the teachers and candidate teachers' attitudes towards inclusion. However, these results not supported by the study conducted by Sarı, Celikoz and Seçer (2009) in Konya and Sucuoğlu et al (2013) in Ankara who found that the attitudes of the preschool teachers and student teachers were uncertain, while Hofman and Kilimo (2014) found that many Tanzanian primary school teachers have more negative than positive attitudes toward inclusive education. In addition, Hofman and Kilimo (2014) suggested that lack of training in behavioural management, shortage of teaching and supporting learning material, and poor

working environment were the driving force of negative or uncertain attitudes of the primary school teachers. In general terms, these studies strongly emphasized on the importance of experiences and the pre and in-service training in educational leadership programs that prepares school administrators with adequate knowledge and create more favourable attitude towards inclusion of students with disabilities in the regular education schools. Therefore, the positive attitude of the school administrators and the school teachers as well, are the key factors for the success of inclusive education practices.

3. INCLUSIVE EDUCATION AND LEGAL FRAMEWORK

Like many other developing and developed countries, Turkey is one among the countries that committed to implement inclusive educational policy through legislative laws. Melekoglu, Çakıroglu and Malmgren (2009) the law of special education service have been in the constitution of the Republic of Turkey since 1926. However, currently, inclusive education has received a common appreciation that earlier adopted from the Law of Children with Special Education Needs (Act No.2916) of 1983 that prominently mandated to protect and gives the rights of the children with disabilities to have an opportunity of studying alongside their fellow non-disabled children in regular classrooms (Sucuoğlu et al, 2011; Ira, 2015). Nevertheless, another new legislative law of special education (Act No 573) was made in 1997, in accordance with adverse responses toward the effective implementation of inclusive education, Sarı, Çelikoz and Seçer (2009). Likewise, Ciyer (2010) found that in 1997 it was the time of promoting the quality of education services for students with special educational needs with a new acts of 573 according to the Salamanca statements of 1994. The Salamanca statement was call for the international communities to endorse the approach of inclusive education as an integral part of all education programs.

All in all, regular school with inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and facilitates achieving of education opportunities for all children. Though legal foundation have been laid with special education legislation, it is understood both from observations made by researchers (Sarı, Çelikoz and Seçer, 2009) that the practices of inclusive education have not yet become common in Turkey. As a aresults, the required and expected level of social benefits have not been obtained alongside the necessary and sufficient requirements that supports inclusive education also have not yet met (Hamedoğlu and Güngör, 2013). Thus, development of special education services gives an overview of special education law for inclusive education and leadership and teacher preparation.

4. RESEARCH METHODOLOGY

A quantitative research method was employed in this study, and a customized survey questionnaire was used to obtain data from the participants**.** Other research methodology of this study includes; sampling and respondents, research instrument, and research questions that guide the study. Data were collected from the respondents who serving in the public regular or general school which basically implementing inclusive education practices. The researcher used this method to obtain valid information from the respondents on what they are thinking and believing about inclusion of students with disabilities in regular education classrooms. Although governmental and educational efforts made to include more students with disabilities in regular schools and classrooms promise better educational results for students with disabilities. The question remains on the attitudes of the school leaders who

basically considered as the major catalyst of inclusive programs. The study was purposely designed to investigate the attitudes of the school administrators. The following are the four research questions designed to guide the study.

1. What attitudes do the elementary and middle school administrators have toward the inclusion of students with disabilities in regular education classrooms?
2. Is there relationship between school administrators' teaching and administrative experiences and their attitudes toward inclusion?
3. Is there statistical significant difference among the administrators' attitude based on their training and personal experience with an individual with disabilities?
4. Is there any significant difference in attitude scores among the administrators based on the school population size and the level of disabilities?

4.1. STUDY POPULATION

The participants of this study were principals and assistant principals who were serving as the school administrators in the public schools at the elementary and middle schools levels. Both purposive and random sampling techniques were employed to get the study sample. The sample was randomly selected from sixteen districts across sakarya province to include 90 (38.8%) school principals and 142 (61.2%9) Assistant principals. Moreover, the high returning rate of the questionnaires may reflect the positive responses, however, two survey questionnaires discarded as they were from the respondents who did not finish answering questions in the questionnaire forms, and were not indicated whether they are principals or assistant principals. Therefore, a total of 232 schol administrators were attended for data collection and analysis. To ensure high level of confidentiality as required by the respondents some who volunteered to participate in this study, their names, along with the names and locations of their places of employment, have remained anonymous as a means of protection.

4.2. THE RESEARCH INSTRUMENTATION

The researcher used a customized research survey instrument entitled the Principals' Attitudes Toward Inclusive Education (PATIE) developed by Bailey (2004) for data collection. The PATIE is divided into two main sections; the first section consisted of 30 items related to the attitudes toward inclusive education. Of which 17 items were worded negatively and 13 items worded positively. For each statement concerning an aspect of inclusion of students with disabilities in regular education classrooms. The participants were asked to respond with the option from *"Strongly Disagree"* to "*Strongly Agree*". The second section is designed for gathering demographic information such as gender, age, type of job position, school type, the years of regular and special education teaching as well as administrative experiences, having a relative or close friend with disabilities and current student enrolment. The demographic information is the predictor variables that may significantly influence the attitudes of the school administrators toward the inclusion of students with disabilities in regular education classrooms.

Notably, some items in the original questionnaire were modified to meet the objective of the stud. Six items from the demographic section were removed with the additional of two questions regarding the number of students with disabilities and the level of disabilities, and two questions regarding teacher aides were also modified. For instane, item number 10 was changed and asked participants responding to the statement; "teacher during their teaching profession periods should attend in-services training relative to special education program"

instead of "students with special needs will take up too much of the teacher aides' time." Also the item number 13 with statement; "teacher aides are trained adequately to cope with students with special needs" was replaced to; "the school guidance and councillors are trained adequately to cope with students with special needs".

Further more, the ters primary schools and secondary school was substituted to the terms elementary school and middle schools respedctively as preferred in the context of Turkish education system. Additionally, the original questionnaire in English langauhe was translated into trukish to meet the requirement of the participants. The research instrument survey (PATIE) had been subjected to reliability coefficient analysis which yielded a Cronbach's alpha of 0.71 with 232 respondents, which is generally considered as an acceptable and valuable instrument (Gable and Wolf, 2012).

4.3. DATA ANALYSIS AND DISCUSSION OF THE RESULTS

School Administrators' Profile as Related to their Demographic Information

In the demographic information, sample of the participants based on their gender category included male school administrators 217 (93.5%) and female school administrators 15 (6.5%). Respondents were found to come from multiple age groups, ranging from 30 years or below to 51 years old and above; however, mostly (76%) were aged between 31-50 years old. Most of the participants holding a bachelor's degree with a relevant teaching experience between *11-20 years in regular education schools (N=83, 35.8%), while (N=119, 51%) had five years of experiences as a school administrator*. Over ninety percent had no or less than five years of special education teaching experience (N=218, 94%). An overwhelming majority of school administrators (77%) indicated having one or more students with disabilities, especially students with mild level of disability (80%) in their regular schools. Of the 232 participants of the study, 123 (53%) indicated having a personal experience either from a family member or friend with disabilities. Additionally, over half of the respondents (56%) were not undertaken in-service training related to special education or inclusive education practices.

4.4. THE SCHOOL ADMINISTRATORS' ATTITUDES AS RELATED TO THE DEMOGRAPHIC VARIABLES

The attitudes of the school administrators analysed based on the five research questions as related to the independent demographic variables. The first research question was concerning about the overall attitudes of the school administrators toward inclusion. All participants were asked to rate their level of agreement or disagreement with each of the statements in the PATIE scale. On PATIE, higher mean scores suggested to positive attitude while the lowest scores suggested to negative attitudes. In the descriptive analysis, the results indicate that although there was a relative wide range in the mean scores with a minimum of 2.08 and maximum of 4.42, but on average school administrators had a mean score of 4.25 out 5 with a standard deviation of 0.98. Conclusively, the overall attitudes of the school administrators were positive toward the inclusion of students with disabilities in regular education settings. Table 1 displays the rank order of top seven higher and lower mean scores of school administrators' responses to the PATIE items. From these results it appears that school administrators agree that students mild disabilities should be included in regular schools (M=3.74, SD=1.18). They also had strong positive responses to the statements regarding in-service training for the teachers relate to the special education

(*M*=4.46, *SD*=0.98). Also, they perceived that even though the parent of the regular students object to the inclusion, the practice of inclusion should be implemented and supported (*M*=4.05, *SD*=0.98). On the other hand, school administrators responded negatively or uncertain to the statement related to the regular student benefits academically from inclusion (*M*=2.94, SD=1.07). They disagreed with statements that there is sufficient funding to support inclusion (*M*=2.34, *SD*=1.20) and whether their schools have sufficient teaching resources to permit and cope with the inclusion practices (*M*=2.38, SD=1.21).

Table 1

Rank Order- the Most and the Least Mean Scores of the Administrators' Responses (N=232)

PATIE item description		
Top seven of PATIE items with higher mean score	***M***	***SD***
10. Teachers during their teaching profession periods should attend in-service training	***4.46***	***0.94***
11. Regardless the parents of regular students object to inclusion, the practice of inclusion should be supported	***4.05***	***0.98***
9. Students with mild disabilities shoild be included in regular classrooms	***3.74***	***1.18***
22. The policy of inclusion is fine in the theory, but does not work in practice	***3.73***	***1.14***
12. Special needs students belong in the special school where all their needs can be met	***3.68***	***1.15***
26. Students with disabilities benefit socially from inclusion	***3.57***	***0.91***
27. Regular student benefits socially from inclusion	***3.51***	***1.01***
Top seven of PATIE items with higher mean score		
20. Regular school principals are trained adequately to cope with the students with disabilities	***2.95***	***1.23***
8. Regular students benefit academically from inclusion	***2.94***	***1.07***
14. Students with disabilities will disrupt other students learning so we should resist inclusion	***2.73***	***1.32***
2. Students with physical disabilities create too many movements, problem to permit inclusion	***2.50***	***1.19***
23. Schools have the sufficient teaching resource to cope with the inclusion	***2.38***	***1.21***
30. There is sufficient funding to permit inclusion	***2.34***	***1.20***
24. Students with severe disabilities should be included in regular classrooms	***2.08***	***1.30***

As compared to the previous studies, the positive attitude of the school administrators in this study appeared to align with the finding of (Brown, 2007; Choi, 2008; Chandler, 2015) who also used PATIE survey, which also supported by (Smith, 2011; Usman, 2011; Hack 2014). Conversely, this finding did not relate to the several studies which reported a slightly negative of the school administrators (Sharma & Chow, 2008; Ball & Green, 2014), and in the study conducted by (Praisner, 2000; and Ira, 2015; Workman, 2016) found that the respondents had uncertain attitudes regarding inclusion of students with disabilities. This is may be due to the majority of the participants acknowledges the benefits and importance of inclusion, in which they believe that all students with and without disabilities could study together, and therefore benefits academically and socially from inclusion.

However, inclusion cannot be successful unless there is strong administrative support from the school administrators. This is because school administrator plays an influential role in the academic success of all students, including those students with disabilities. In addition, Farris, (2011) suggested that traditionally the most influential person in developing inclusive practices is the school administrators. In general terms, in order for the inclusion of students with disabilities in regular education classroom to be effective, school administrators and teachers as well must have a positive attitude, be supported, and committed to educate children with disabilities.

The second research question was concerning about the relationships between professional training of the school administrators and their attitudes toward inclusion. Three different levels of experience were analysed using Spearman Correlation (Rho) to answer this question. Those three areas are the; years of experience as a regular education teacher, and years of experience as a special education teacher. In addition, one important area of the year of experience as school administrator was also analysed. A positive correlation exists between the years of regular education teaching experiences ($r_{s=}$. 066) and administrative experience ($r_{s=}$. 091) of school administrators and their attitudes. As it is shown in Table 2, the results of the survey indicated that the attitude of the school administrators for inclusion was based on their teaching and administrative experiences. Therefore, these three areas of school administrators' experience were directly or indirectly related to their attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular classrooms.

Table 2: Spearman Correlation (Rho) for Teaching and Administrative Experience

Independent Variable	r_s
Years of teaching regular education experience	.066
Years of administrative experience	.091
Years of teaching special education experience	-.087

Note. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

The results also indicated there was not a positive correlation between the years of special education teaching experience of the school administrators (r_s = -.087) and their attitudes. This possibly may be due to the fact that the majority (80%) of the administrators in Sakarya spent the entire of their administrative or teaching careers in the regular education classrooms.The majority responded that had five or less years of special education teaching experience. From these findings, study suggests that the more limited special education teaching experience administrators had, the more negative their attitudes were toward the inclusion of students with disabilities in regular education classrooms. Workman (2016) suggested that school administrators with no special education teaching experience in some circumstance could be a threat to the inclusion practice as professional school leaders.

However, a positive correlation in the regular teaching experience was not related to the recent study of Bella and Green (2014) who found a negative relationship between regular teaching experiences of the school administrators and their attitudes toward inclusion even though they reported more years of teaching experience and time on the job position as leaders. In general terms, for the school administrators to have a positive correlation attitude indicates that somewhat they have had positive experiences with the children with disabilities. According to Farris (2011) described that the positive experience with disabilities provides school administrators with knowledge to make informed decisions on accepting students with disabilities into the general education settings; and therefore, these students can achieve academically and socially to their maximum extent. Additionally, this finding supports the assumption that teaching and administrative experience of school administrators influences their attitudes toward the inclusion of students with disabilities.

The third research question, What is a statistical significant difference between in-service training and personal experience of school administrators have with the individual

with disabilities as related to their attitude scores. An independent sample t-test was employed to analyse participants' responses. As it is shown in the Figure 2, the results revealed that significant differences were found in both independent variables of in-service training and personal experience with disabilities, though the level of significant difference is quite low. The total mean scores of the participants (44%) who indicated that they have received training regarding special education was (M=3.73, SD= 0.96) while those who did not receive training (M=3. 36, SD= 1.05). On the other hand, school administrators were asked about having personal experience with an individual with disabilities either from their relative or friend, 53% of the participants indicated yes, but interestingly they had a lower mean score (M=3.32, SD=1.10) as compared to 47% answered no and their mean scores were slightly higher (M=3.67, SD1.10).

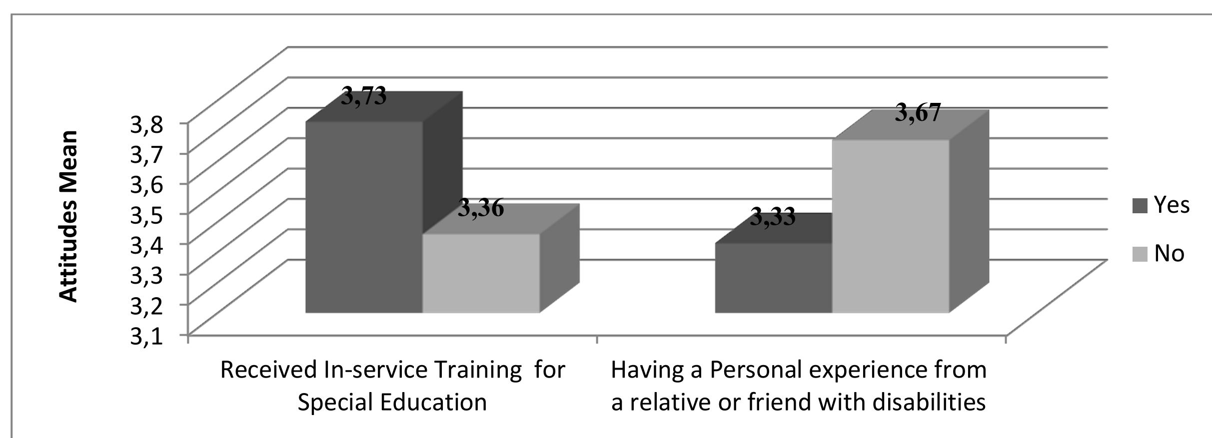


Figure 2. Presents a graphical summary of the data related to the statistically significant differences in the attitudes score of school administrators based on their training and personal experience with individuals from their friend or relative with disabilities.

Unlike Praisner' (2003) study, the present study revealed that having relatives, or friends with disabilities or training in special education were predictors of the positive attitudes of the school administrators toward inclusion of disabilities.

Moreover, general explanation of these findings is that the majority of the school administrators was limited in their training related to the special education, though indicated that they had some experience of educating and supervising regular schools with children with disabilities. The findings related to the several previous study by (Bailey & Du Plessis, 1997; Horrocks,White and Roberts, 2008; Steinke, 2010; Galano, 2012) who also suggested that training regarding special education impacted the attitudes of the school administrators toward inclusion. Correspondingly, the two research studies conducted in Hong Kong (Yuen & Westwood, 2001) and in Turkey (Rakap & Kaczmarek, 2010) recommended that teachers who received training in special education had higher favourable attitudes as compared to the teachers who did not receive such training. It can be contingent from these findings that teachers with adequate guidance and trainings may continue to have their positive attitudes, even in the future when they will be appointed as the school leaders.

The prior personal experience with an individual with disabilities from either a relative or friend with disabilities appeared to have low positive support towards inclusive practices; and therefore signified that more personal experiences from relative or friend with disabilities administrators had, the more positive their attitude decreased toward inclusion practices. This possibly school administrators with personal experience with an individual

disability and yet had little support of inclusion, they might be not well trained to cope with such students with disabilities. As a result, in a recent study by Chandler (2015) and Brown (2007) suggested that traditionally, adequate training in special education and having positive experiences with individuals with disabilities are more paramount and substantial tools that provides school administrators with awareness and knowledge to cope with students with disability. Additionally, the acceptance of inclusion practices is also considered as a love of humanity, and sensitivity that often creates sympathetic attitudes of the school administrators toward the children with disabilities and therefore both children with and without disabilities can benefit from inclusion while they improve their communication skills one another.

The fourth research question was: Is there any significant difference in attitude scores among the school administrators based on current school enrolment and the level of disabilities? The final concern of the research was to find out a significant difference of administrators' attitude scores in the basis of general current number of student enrolment, including students with disabilities and their level of disabilities. The participants' responses were analysed using sample t-test and one-way ANOVA. Based on data analysis, sample t-test results showed that there was no statistical significant differences existed between attitude scores of school administrators as related to the variable of numbers of students with disabilities, rather one-way ANOVA revealed that there were statistical significant differences in attitude scores based on an approximately number of student enrolment and the level of disabilities such as mild, moderate and severe or profound. As it is shown in Figure 3, administrators in the schools with lower (500 or below) levels of student enrolment had higher mean scores (*M*=3.43, *SD*=1.24), while a large number of students (1000 and above) had Mean of 2.88 with a standard deviation of 1.19. The results also showed that the attitudes of school administrators varied depending on disability categories. Mild level of disability appeared to have higher mean scores of 3.84 with a standard deviation of 1.08 as compared to other moderate and severe/profound level of disabilities.

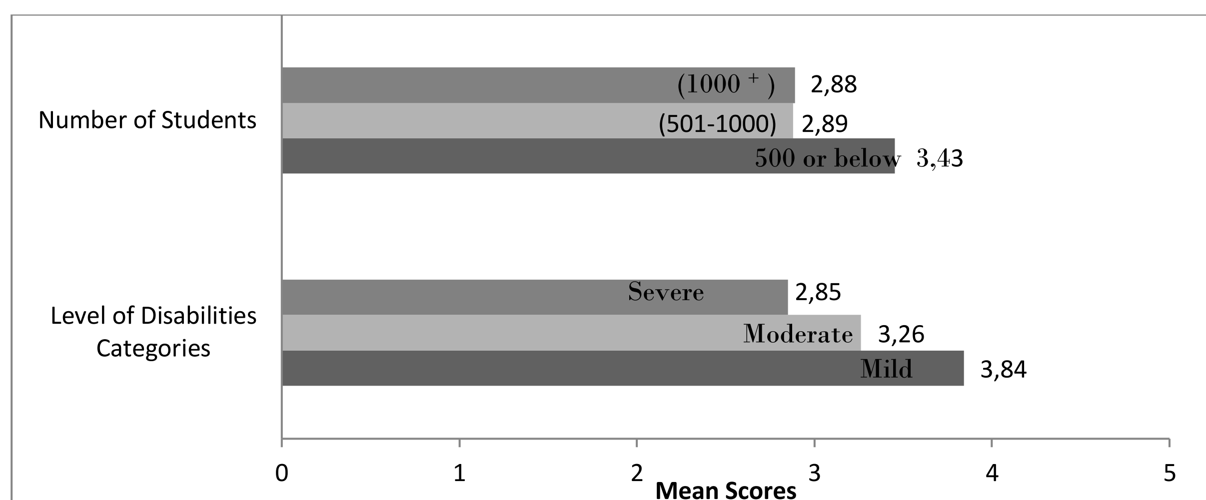


Figure 3 Attitude Mean Scores
The figure above represents the attitude mean scores of the school administrators as measured based on total number of students with and without disabilities and their level of disability categories.

The results for research question five indicate that the majority of the school administrators in this study had favourable attitudes regarding the inclusion of students with disabilities. Administrators in the schools with lower level of student enrolment were found to be more positive in their attitude than those in the schools with larger number of

students. In the same way, regarding the different level of disability categories; school administrators reported more positive with students who were in the mild level of disabilities than students with severe. Administrators in these schools may have become more proficient in working with students with disabilities, but their preferences are in the students with disabilities who does not subjected to an intensive service of special education needs. These findings are in line with previous studies (Chandiler, 2015, Sharma & Chow, 2008). Students' enrolment and the level of disability appeared to have a substantial impact on school administrators' attitudes while the number of disabled students was not directly related to the attitudes of the school administrators. Possibly, the number of students with disabilities might not be sufficient variable to make school administrators feel positive or negative, but only with the level of disabilities make them feel more positive to the students with the mild levels of disabilities toward inclusion.

5. CONCLUSIONS AND IMPLEMENTATIONS

Typically, school administrators who value diversity in the student population that support inclusive program help them to implement inclusion practices more easily and effectively while their schools are subjected to include students with disabilities. Nevertheless, although school administrators are substantially responsible for every function of the school environment, their attitudes are critical, not just for the success of inclusive education, but also the success of all students. The results of this study revealed that the majority have teaching and administrative experiences, but yet reported lacking of knowledge and skills on special education. Means that they neither did have an opportunity to join seminar nor conference on leadership related to special education. Experience alone taught them how to lead. Additionally, the overall attitudes of the school administrators toward the inclusion of students with disabilities were positive; however, some still believed that special education schools education are the most appropriate placement for students with disabilities.

In order to improve successful implimentation of inclusive education, it is recommended that the provincial education directorate in collaboration with MoNE set up a network of national and international educational leaders to share and exchange knowledge and experience in inclusive education leadership. In a context of changes where experience alone is inadequate, training is fundamental to leadership. The provincial education authority should make sure that all necessary requirements for inclusive education are available to the schools subjected to included children with disabilities. The school administrators should be supported with adequate resources and encouraged to participate in ongoing leadership training programs related to special education, so that they can favourable attitudes toward inclusive education and also can fell more selfconfident and function effectively while serving children with disabilities in general education classrooms.

With regard to the participants, researcher noticed that the study was dominated by the male school administrators as it appeared in the most schools in Sakarya, the status of female representation in educational leadership, particularly in elememntary and middle education administration were extremely low. Like Titrek, Bayrakcı and Gunes's (2015) study, this current study strongly recommended that in order to break the gap and improve gender equality, the women should be encouraged and supported to participate in educational leadership. Furthermore, The finding of the study provides word of honour towards inclusive educational reforms and practices, especially in the issues of leadership preparation and professional development programs. This study paves the way for more research of this kind to improve the attitudes of the school administrators toward inclusive

education alongside with knowledge and skill through training in special education as the key aspect of leadership professionals developlemnt for the school administrators.

6. RECOMMENDATIONS FOR MORE RESEARCH

In order to ensure effective implementation of inclusive education programs and special education service in Sakarya Public schools, the officials of the MoNE should take more consideration by emphasizing educational training and qualification advancement programs that provides specialized practices to the teachers, candidate teachers and school principals for implementing the special education strategies in their classrooms. Educational programs should be developed in terms of curriculum modification and adaptations that appropriate for students with disabilities. Preparing pre-service, in inclusive schools requires universities and colleges to ensure that their curriculum covers sufficient detail to enable newly graduate candidates to cater for the increasing diversity of student needs. Additionally, the MoNE may have special considerations on gradual reforms of training education system by making special education courses to be compulsory for all candidates who are taking educational courses regardless of their teaching area of specialization. Upon review of the study, the school leaders of Sakarya must be willing to improve their knowledge and give their teachers opportunity of upgrading their teaching qualifications accordingly.

Finally, occasionally, the results of this study may not be utilized as the general results of all public school leaders in the Sakarya province in accordance with its limitations. This study did not include the school leaders in pre-schools and high school levels, private schools, special education directors and supervisors as well as candidate teachers. So, as they related to the field of educational leadership, basically more investigations on attitudes toward inclusion are more needed through further researches.

REFERENCES

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17* (2), 129-147.

Aydin, A., & Kuzu, S. (2013). Teacher Candidates' Attitudes towards Inclusion Education and Comparison of Self-Compassion Levels. *Online Submission*, *3*(6), 470-479.

Bailey, J., & Du Plessis, D. (1997). Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of educational administration*, *35*(5), 428-438.

Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, *39*(1), 76-87.

Ball, K., & Green, R. L. (2014). An Investigation of the Attitudes of School Leaders toward the Inclusion of Students with Disabilities in the General Education Setting. *National Forum of Applied Educational Research Journal* (Vol. 27).

Brown, L. A. (2007). *Attitudes of administrators toward inclusion of students with disabilities* (Mississippi State University, Mississippi).ProQuest

Cavkaytar, A. (2006). Teacher training on special education in Turkey. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *5*(3).

Chandler, T. L. (2015). School Principal Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities (Doctoral dissertation, Walden University, Minneapolis)

Choi, J. O. (2008). *Attitudes and perceptions of South Korean elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities*. ProQuest.

Ciyer, A. (2010). *Developing Inclusive Education Policies and Practices in Turkey: A study of the roles of UNESCO and local educators* (Doctoral dissertation, Arizona State University, Arizona).

Dapudong, R. C. (2013). Knowledge and attitude towards inclusive education of children with learning disabilities: The case of Thai primary school teachers. *Academic Research International*, *4* (4), 496.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331-353.

Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 976-985.

Eres, F. (2010). Special Education in Turkey. *Online Submission*, *7*(4), 94-100.

Farris, T. K. (2011). *Texas high school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the general education classroom* (Doctoral dissertation, University of North Texas, Texas)

Gable, R. K., & Wolf, M. B. (2012). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings* (Vol. 36). Springer Science & Business Media.

Galano, J. A. (2012). Urban Elementary School Prinicipals' Attitudes Toward the Inclusive Environment (Doctoral dissertation, Seton Hall University, New Jersey)

Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2014). How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(5), 535-552.

Hack, A. J. (2014). *Pennsylvania Middle School Principals' Attitudes toward the Inclusion of Students with Disabilities in the Regular Education Classroom* (Doctoral dissertation, Wilkes University)

Hamedoğlu, M. A., & Güngör, H. (2013). Opinions of the parents and the principals on the attitudes of principals towards mainstream education (sample of a county in west black sea region in Turkey). *The Online Journal of Counseling and Education*, *2*(3), 33-45.

Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-Efficacy towards Inclusion of pupils with Disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, *1*(2), 177-198.

Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders*, *38*(8), 1462-1473.

Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, *26*(1), 136-146.

Ira, N. (2015). Assessing the School Principals Applying Inclusive Education. *Anthropologist*, *19*(1), 55-64.

McKelvey, D. M. (2008). *Relationships between attitudes of school-based administrators and inclusion practices of students with autism/Asperger's syndrome* (Doctoral dissertation, University of Phoenix, Arizona).

Melekoglu, M. A., Cakiroglu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special Education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(3), 287-298.

Meral, B. F., & Turnbull, H. R. (2014). Analysis of Special Education Policy in Turkey and United States: Improving Turkey's Policy for Students with Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *11*(3), 165-175.

MoNE (2011). *A guide Book for School Principals,Teachers and Parents. Why-How-What for Mainstreaming Education at our Schools.* General Directorate of Special Education Guidance and Councseling Services. Ankara

Muega, M. A. G. (2016). Inclusive Education in the Philippines: Through the Eyes of Teachers, Administrators, and Parents of Children with Special Needs. *Social Science Diliman*, *12*(1).

Praisner, C. L. (2000). *Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities in general education classes* (Doctoral dissertation, Lehigh University,Pennsylvania).

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, *69* (2), 135-145.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(1), 59-75.

Ramirez, R. C. (2006). *Elementary principals' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in the general education setting* (Doctoral dissertation, Baylor University,Texas).

Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A., & McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support. *RMLE Online*, *32*(2), 1-13.

Sari, H. (2013). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International.*

Sari, H., Celikoz, N., & Seçer, Z. (2009). An Analysis of Pre-School Teachers' and Student Teachers' Attitudes to Inclusion and Their Self-Efficacy. *International Journal of Special Education*, *24*(3), 29-44.

Sakız, H., & Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(1), 21-35.

Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş., & Büyüktaşkapu, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*, 393-406.

Sharma, U., & Chow, E. W. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review*, *9*(3), 380-391.

Smith, C. W. (2011). *Attitudes of secondary school principals toward inclusion of students with disabilities in general education classes* (Doctoral dissertation, Georgia Southern University, Georgia)

Steinke, K. K. (2010). *Examining the beliefs and practices of effective school leaders as they relate to serving students with disabilities* (Doctoral dissertation, University of Central Florida Orlando, Florida).

Titrek, O., Bayrakci, M., & Gunes, D. Z. (2014). Barriers to Women's Leadership in Turkey. *Anthropologist*, *18*(1), 135-144.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Access and Quality. *World conference on Special Needs Education, Salamanca, Spain,7-10 June 1994. Available at;* http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf

Usman, F. (2011). Principals Attitudes Toward Inclusion in Dubai Public Schools: Where Do They Stand?(Master's Thesis, Loyola University Chicago,Illinois)

Vazquez, M. F. (2010). *Inclusionary Practices: Impact Of Administrators'beliefs On Placement Decisions* (Doctoral dissertation, University of Central Florida Orlando, Florida).

Weller, L. G. (2012). *Principals'attitudes Toward Inclusion: Including Students with Autism In Elementary Classrooms* (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania).

Workman, A. M. (2016). *The Attitudes of School Principals Toward the Inclusion of Students With Autism Spectrum Disorder in General Education Setting*: (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University,Virginia Superintendent's Region 7)

Yuen, M., & Westwood, P. (2001). Integrating students with special needs in Hong Kong secondary schools: teachers' attitudes and their possible relationship to guidance training. *International journal of special education*, *16*(2), 69-84.

TÍTERES Y RELATOS: UNA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS

Luis Alfredo Miranda Calderón
alfremira@gmail.com

Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional de Costa Rica

Isabel Badilla Zamora
lachabela73@hotmail.com

Universidad Nacional de Costa Rica

Resumen

Esta experiencia surge de la inquietud de explorar los aportes pedagógicos que se desprenden de la experiencia de integración curricular, desarrollada en los procesos de formación pedagógica y en el marco de la carrera de Enseñanza del Inglés para la Educación Básica de la Universidad Nacional de Costa Rica. Desde una visión interdisciplinaria en la formación universitaria, esta premisa pedagógica propone la integración y correlación de los cursos de Literatura Infantil en la Enseñanza de una Lengua Extranjera y Recursos y Materiales Didácticos para la Expresión Creadora en la Enseñanza del Inglés en la Educación Básica. Mediante la combinación y unificación de temáticas y actividades creativas, y articuladas de ambos cursos; la propuesta se orienta a la construcción de aprendizajes pedagógicos que se desprenden de la exploración y búsqueda de nuevos lenguajes en la mediación pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua en el aula escolar. Desde la visión del currículo integrado, este proceso exploratorio se concreta en la implementación de dos estrategias mediante las cuales el estudiantado logró articular saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de ambos cursos, con el propósito de explorar el uso de lenguajes alternativos para la mediación pedagógica de temas del currículo escolar y específicamente en la asignatura de inglés.

Palabras clave

Pedagogía, integración curricular, títeres, relatos, literatura infantil, inglés.

1. LITERATURA INFANTIL Y PEDAGOGÍA

En el campo de la formación docente, la literatura infantil representa un valioso recurso cuyo potencial pedagógico, no solo permite acceder al mundo de los niños y niñas, sino que constituye un elemento fundamental en la mediación pedagógica del aula escolar, ya propicia el enriquecimiento de la lengua, el enriquecimiento cultural y el estímulo de la imaginación.

En relación con los aportes pedagógicos de la literatura infantil, Fernández, Bobkina y Sarto (2012) señalan que existen cinco perspectivas en torno al uso de la literatura infantil y su influencia en una mejor comprensión de una segunda lengua y de la complejidad del mundo: perspectiva de herencia cultural, las habilidades del lenguaje, el crecimiento personal, la perspectiva personal y la perspectiva de crítica literaria. (p. 220). Este conjunto de perspectivas constituyen a su vez elementos fundamentales que deben ser considerados en el perfil de formación profesional de los docentes que imparten una lengua en contextos escolares.

En la actualidad la concepción de la literatura infantil, presenta una amplia gama de elementos que desde la interdisciplinariedad, integra diversos saberes provenientes de la literatura universal, la mitología, la historia, la filosofía, la axiología, la pedagogía y la psicología. Esta riqueza le confiere un alto valor pedagógico que potencia su utilización como una temática de estudio y a su vez, como un recurso didáctico en la educación primaria y consecuentemente como herramienta pedagógica en la formación de docentes.

En el caso de la literatura vista como un recurso didáctico, es necesario valorar su gran potencial para el desarrollo integral de los escolares, ya que con ella se desarrollan y fortalecen habilidades tales como escuchar, dar opiniones, imaginar, valorar y respetar diferentes formas de pensar. Por lo tanto, desde la dimensión lingüística el texto literario se visualiza como una herramienta creativa de la lengua, en su uso y potencial, que puede estimular la adquisición-aprendizaje de nuevas estructuras cognitivas y nuevo vocabulario, así como el desarrollo de las habilidades comunicativas, la creatividad y la imaginación del niño y la niña.

Según Mendoza (2008) "a través de los textos literarios, el aprendiz de LE (lengua extranjera) se enfrenta, siempre mediante la lectura, a una compleja actividad cognitiva de construcción de significados y de atribución de interpretaciones, de reconocimientos de elementos, de formas, de relaciones" (p.2), además de desarrollar la competencia comunicativa. Asimismo, según Badilla (2016), otras corrientes como es el caso de la pedagogía Waldorf, rescatan "las historias que contienen los cuentos tienen el origen en el principio de los tiempos…y han sido transmitidos de generación en generación." (p.5) Para esta autora las historias contienen la sabiduría de nuestros antepasados, algunos relatos han sido modificados pero en esencia mantienen esa esencia que llega a fortalecer al ser humano.

Para Lombardi (2010) las principales funciones de los textos en el salón de clase son:

1. Iniciar el acceso al imaginario de una sociedad.
2. Desarrollar dominio de la lengua.
3. Ofrecer una representación del mundo. (pág. 17)

La literatura permite a los niños y niñas, conocer el mundo que los rodea, situaciones, conductas humanas y hasta comprender sobre otras realidades, además de generar conocimientos que favorecen la construcción de significados y representaciones del mundo.

La literatura infantil no solo se orienta al disfrute y gozo de los textos clásicos y contemporáneos existentes sino que abarca la exploración y creación de nuevos relatos. En este sentido es preciso indicar que esta experiencia abarca esta posibilidad llevando a cada estudiante a una exploración solo como receptor sino como autor.

En el caso de la carrera Enseñanza del inglés para I y II ciclos en la Universidad Nacional de Costa Rica, el curso de literatura infantil constituye una experiencia en el segundo nivel, cuyo propósito fundamental se orienta a una valoración del papel de la literatura infantil como en la enseñanza de una lengua extranjera a niños y niñas en edad escolar. Para poder alcanzar este objetivo es necesario conocer y comprender los conceptos básicos de la literatura en general y muy particularmente de la literatura infantil y sus implicaciones en el aprendizaje.

La aplicación de diversas técnicas para el uso de textos literarios en el aula, así como la adaptación de textos literarios constituye la dimensión práctica de la experiencia. Es por esta razón y comprendiendo del basto abanico de posibilidades que implica el uso de la literatura infantil en el aula escolar y a la vez su gran potencial en la formación de docentes, es que se hace necesario que cada docente vivencie la creación literaria desde la construcción de relatos.

2. LA EXPLORACIÓN DE LENGUAJES PARA LA EXPRESIÓN

El aprendizaje de una lengua implica entre otras cosas, un proceso de exploración de otros códigos comunicativos y otras formas de expresión que pueden enriquecer y complementar la percepción e interpretación de mensajes. En este sentido y considerando el importante papel de la comunicación en el proceso de aprendizaje de cada persona, es imprescindible concebir el lenguaje como una herramienta imprescindible que vaya más allá de la palabra escrita o hablada. De esta forma, la concepción de lo que conocemos como lenguaje debe reconfigurarse en un mecanismo que estimule la percepción y expresión en su amplio espectro de posibilidades y que atiendan la diversidad de estilos y formas de comunicación.

En torno a esta dimensión del lenguaje Miranda (2011) señala

> Mediante el lenguaje nos aproximamos a nosotros mismos y a los demás, reflexionamos sobre nuestro proceder, nuestras emociones y condiciones internas; a través de lenguaje comprendemos e interpretamos la naturaleza, el mundo de las estructuras físicas y formales; mediante el lenguaje heredamos conocimiento de las generaciones anteriores y trasmitimos ideas a las próximas, construimos imágenes de nuestro ser y el de los otros, elaboramos máquinas, artefactos y programas, pero lo más fascinante es que con el lenguaje indagamos en el mismo lenguaje, en su relación intrínseca con el pensamiento. (p.2)

Al respecto Miranda (2011) menciona

> En el ámbito educativo este proceso se expresa en la configuración de un nuevo paradigma que nos obliga a concebir el lenguaje como el proceso mediante el cual cada persona construye la plataforma perceptiva y comunicativa necesaria para apropiarse de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores que requiere para su desarrollo integral como ser humano. Dentro de esta visión, el lenguaje debe concebirse como una herramienta innata de cada persona para lograr su plenitud expresiva.

Hay en nuestro ser, tanto una estética formada como una estética por descubrir y por formar. No nos formamos estéticamente en clases de arte, sino que nuestra formación estética se inicia en la concepción, y continua a través de todas nuestras experiencias, ternuras, placeres, emociones y sentimientos recibidos en la interacción con la especie, la

sociedad y la diversidad de individuos que la conforman, con la reconstrucción y deconstrucción del mundo y con la propia capacidad creadora que en cada uno de nosotros es única y que nos permite de manera personal y sensible, resignificar la vida

El lenguaje visto como una actividad intrínseca del aprendizaje, constituye el vínculo intuitivo y racional, orgánico y perceptible de nuestra interacción con el entorno físico y social, lo que nos conduce a reflexionar cómo es que abordamos su aprendizaje, o mejor dicho, su potencialidad en el campo educativo y sus implicaciones en la pedagogía contemporánea.

Desde la dimensión pedagógica, esta noción de la expresión y la comunicación a través del lenguaje estético es esencial, no solo en el modelaje y la formación de cada docente de alguna lengua, sino además como un canal para propiciar el diálogo y la interdisciplinariedad de saberes dentro del aula universitaria, concibiendo nuevos lenguajes más allá de los cotidianos y tradicionales que nos ofrecen los espacios escolarizados. Otras formas de percibir el entorno, de aprender y de expresarse como es el caso la expresión implícita en el arte y. Al respecto Vera (2000) añade que arte es vital en la educación al afirmar

> El arte es generador del desarrollo de la expresión creativa natural que todo ser trae consigo, y estimula tanto las cualidades como los valores sociales, morales y la autoestima. Tiene la finalidad de introducir al educador y al educando en la ardua y fascinante tarea de la creatividad, la sensibilidad, la apreciación artística y la expresión, factores que contribuyen al espíritu creativo y social del individuo. (p.12)

3. UNA PROPUESTA INTEGRADORA

En el marco de la carrera de Enseñanza del Inglés y desde una visión interdisciplinaria en la formación universitaria de docentes, esta premisa pedagógica propone la integración de las temáticas presentes en los cursos de Literatura Infantil y Recursos y Materiales Didácticos para la Expresión Creadora. Su concepción surge a partir de la exploración y la reflexión pedagógica, al poner en práctica un proceso de integración curricular y al valorar los aportes pedagógicos de la literatura infantil, la capacidad creadora la expresión, y la creación de títeres en una experiencia desarrollada en el marco de la formación de docentes. Asimismo pretende generar reflexión pedagógica en torno a los diversos elementos que intervienen en ella y la forma en que impactan su desempeño en los procesos de observación e intervención pedagógica que se llevan a cabo en diversos contextos educativos.

En este marco de formación universitaria, la premisa propone la inclusión de otros lenguajes expresivos, tales como juego escénico, la música y los títeres; vistos como elementos articuladores y potenciadores del aprendizaje. Su propósito se orienta a que los futuros y futuras docentes, conciban estas herramientas no solo como un derecho a la expresión y un aporte el desarrollo integral de sus estudiantes, sino además como elementos que potencien su labor en la enseñanza del inglés.

Desde la visión del currículo integrado en la formación docente, este proceso exploratorio se concreta en la implementación de dos estrategias mediante las cuales el estudiantado logró articular saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de ambos cursos, con el propósito de explorar lenguajes alternativos para la mediación pedagógica, de temas del currículo escolar y específicamente en la asignatura de inglés.

4. EL APORTE DE LOS MATERIALES Y RECURSOS PARA LA EXPRESIÓN

El eje del curso de Materiales y Recursos para la Expresión es la expresión creadora la cual posibilita la integración de diversos lenguajes expresivos tales como la plástica, el teatro, la música y la danza. Asimismo involucra el diseño, elaboración y la utilización de materiales y recursos didácticos, físicos y digitales como facilitadores de los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera del niño y niña en la Educación Básica, tales como los títeres y máscaras. En concordancia con el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Costa Rica, el curso propone los siguientes objetivos

Explorar progresivamente diversos lenguajes como medios para la expresión de emociones, sensaciones, sentimientos, experiencias y un amplio espectro de representaciones de la realidad.

- Descubrir el lenguaje corporal, plástico y musical, para representar situaciones, vivencias, necesidades y elementos del entorno y provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute.
- Utilizar distintos lenguajes expresivos como instrumentos para la comunicación, el aprendizaje, el disfrute y la expresión de ideas y sentimientos.

Para lograr el alcance de estos propósitos se implementa una serie de actividades que brindan la oportunidad a cada estudiante, de explorar diversos lenguajes expresivos tales como el teatro, la danza, la pantomima, la expresión corporal, el dibujo, máscaras títeres y música mediante:

- Talleres de expresión creativa (plástica, teatro, música y expresión corporal).
- Juegos escénicos para la representación de cuentos, leyendas, poemas y canciones.
- Creación e interpretación de canciones infantiles y textos de teatro para niños.
- Construcción de recursos para actividades escénicas y musicales (instrumentos musicales, títeres, máscaras).

El punto de partida es la expresión de cada estudiante en contacto con el contexto para conocer distintas tendencias acerca de la creación artística dirigida a la niñez, brindando posibilidades para sentir y apreciar en primer momento, y luego aplicar la expresión creadora en sus diversas expresiones: literatura, música, plástica, corporal y escénica de manera que logre desarrollar la sensibilidad estética del niño y la niña. Esto propicia que cada estudiante valore la pertinencia de dichos recursos en el desarrollo y fortalecimiento del habla, la escucha, la lectura y la escritura en el aprendizaje del inglés.

5. TÍTERES: NARRADORES DE RELATOS

Quizá uno de los recursos expresivos que más atrae la atención de espectadores de todas las edades es el títere. Su magia le concede una particular virtud: concentra la visión y el oído a través del diálogo y el movimiento. En este sentido el títere, como recurso y como técnica pedagógica, constituye un elemento de mucho valor ya que brinda oportunidades para el trabajo creativo en distintas dimensiones tal es el caso de los estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y el desarrollo de la capacidad creadora.

El diseño y elaboración de los títeres, basados en los personajes de los relatos creados, constituye una actividad creadora que implica entre otras cosas, la concepción y construcción del personaje, sus rasgos físicos, el vestuario, los colores utilizados, la forma de expresarse y moverse, así como la creación de un pequeño escenario o teatrino en el que se narrará cada

historia o relato, de manera que el trabajo creativo permite explorar el uso y aprovechamiento de diversos materiales, incluyendo material reciclado.

Otras de las vivencias que se desprenden de esta actividad es la de diseñar el movimiento y la coreografía de los títeres, situados en el pequeño espacio escénico del teatrino que incluye a su vez el diálogo e interacción con el público en distintos contextos, iniciando en el espacio universitario y luego a manera de taller en las escuelas en las cuales el estudiantado desarrolla procesos de observación y práctica pedagógica. Todas las historias y relatos creados son llevados al público por medio de la interpretación con los títeres y las voces de los estudiantes.

6. LA EXPERIENCIA DESDE LA LITERATURA INFANTIL

Para alcanzar los objetivos planteados, se realiza una serie de actividades para poder desarrollar en el estudiando universitario las habilidades necesarias para crear un relato y los materiales que se necesitan para poder utilizarlo como recurso didáctico en la enseñanza de una segunda lengua, entre ellas: un libro viajero donde los integrantes de cada grupo crean un relato para el resto de los compañeros. En esta actividad los estudiantes deben seguir el hilo de la historia que empieza a construir uno de los integrantes del grupo de manera coherente que no solo haga énfasis en la parte sintáctica, sino además valorando del elemento cultural.

Otra actividad que enriquece el proceso de creación literaria es la autobiografía, donde utilizando alguna técnica de narración, cada estudiante universitario determina cuáles partes de su vida debe hacer énfasis tomando en cuenta el grupo meta, finalmente la construcción en grupos de un relato.

Cada producto conlleva una serie de actividades pequeñas que enriquecen el proceso de formulación y desarrollo de cada una; tal es el caso el relato en el que los estudiantes desarrollan a través de diferentes acciones: la estructura del relato, sus personajes, el argumento, el ambiente y el diálogo, como se describe a continuación.

Se describe a continuación los pasos secuenciales del proceso de creación de relatos.

Primer momento: se crearon dibujos y fotografía para describir el lugar donde se encontraba el personaje, cada estudiante creo un lugar y una situación que luego compartió con sus compañeros.

Segundo momento: se trabaja en la construcción del personaje principal, al que se le concede un nombre, así como las características psicológicas. A este trabajo se le agregó una descripción detallada sobre sus rasgos físicos, un aspecto importante de resaltar, ya que en el curso de materiales y recursos se elaboran los títeres para la presentación final del relato.

Tercer momento: mediante una puesta en común, el estudiantado valora distintas temáticas y estilos que aborden los relatos que posteriormente para ser expresadas a través de los títeres y se establecen aspectos tales como el tipo de relato (aventura, amor, comedia, entre otros)

Cuarto momento: se realiza una sesión para analizar los elementos necesarios para relatar la historia. En esta etapa algunos equipos de trabajo enriquecieron sus producciones con situaciones y personajes secundarios para complementar el mensaje.

Se crearon relatos que abordaron temáticas de su realidad y autobiográficos tales como como el tema de bullying, el valor de estudiar que se ejemplifica en la historia de una joven que desea estudiar pero ese privilegio era exclusivo para varones, para poder lograrlo debe cumplir una misión, cuando lo hace vuelve victoriosa y cumple su sueño de convertirse en una profesional y regresar a su pueblo para ayudar a los pobladores. Otros temas giraron en torno a la autoestima, el respeto a la diversidad, la protección de los animales, así como el cuidado y conservación del Medio Ambiente.

Los textos se realizaron en inglés pero se pretendía ir más allá de la enseñanza de una lengua extranjera utilizando los títeres como técnica de narración, se quería desarrollar temas que llamaran la atención de los niños y que tocaran temáticas actuales.

La utilización de textos literarios en el aprendizaje de una segunda lengua es fundamental; sin embargo la creación o bien, la construcción de relatos por parte de los futuros docentes, conlleva un aporte adicional a su formación, ya que gracias a ellos se puede abordar de manera crítica, situaciones del entorno y la realidad, mediante el planteamiento de temas contextualizados; logrando así fomentar la imaginación y el desarrollo de habilidades necesarias para los procesos de lectura y escritura.

El proceso toma como punto de partida la expresión oral al describir un dibujo por medio de una segunda lengua; hasta la creación de cuentos, historias y fábulas por parte de los escolares, como producto de un proceso creativo y modelado por el docente. De esta manera cada relato creado posee vocabulario, valores, un mensaje y expresa la forma de interpretar el mundo tal y cómo lo perciben los niños.

En la siguiente tabla se aprecian los propósitos integradores con base en los saberes y temáticas presentes en los cursos involucrados en la experiencia de integración curricular.

Tabla 1. Integración de saberes y objetivos integradores

Temáticas	
Literatura infantil	**Materiales y recursos para la expresión creadora**
El papel de la literatura en el aprendizaje de una segunda lengua; usos de la imaginación en el proceso de adquisición / aprendizaje. La literatura infantil: definición, géneros, terminología, su función en el desarrollo del niño, su papel en el aula de lengua extranjera. Técnicas para la introducción de los textos en el aula; motivación y estímulo para la lectura; el proceso de lectura: pre-lectura, lectura y post-lectura. Producción literaria y creación de relatos. El relato y la representación del mundo. Lectura de la ilustración. El arte de narrar cuentos. Selección de textos para niños según las etapas de su desarrollo.	Aproximación al concepto de expresión creadora y función de los materiales y recursos en el desarrollo del currículo de la enseñanza del inglés para I y II ciclos. La expresión artística como parte del desarrollo profesional del docente y del aprendizaje integral y significativo del niño y de la niña. La vivencia de las artes por medio de puestas en escena de la expresión corporal, coreografías, títeres, artes plásticas, teatro, música, entre otros. Papel del docente que propicia la interacción del niño con materiales didácticos para promover aprendizajes significativos de la lengua meta. Diseño y elaboración de materiales y recursos didácticos para la expresión.

Propósitos integradores
Vivenciar experiencias pedagógicas que integren la producción literaria y la elaboración de títeres, como elementos detonantes de la expresión creadora en el aula escolar. Integrar saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de la pedagogía, la literatura y el arte que propicien la concepción integral del conocimiento. Fomentar la visión integral del conocimiento pedagógico en la formación de maestras y maestros de inglés, mediante estrategias integradoras en la mediación pedagógica.

(Elaboración propia)

7. LA VIVENCIA ESCOLAR

Constituye la experiencia directa con las niñas y los niños en la cual se aplican actividades expresivas y lúdicas durante procesos de mediación pedagógica y en los distintos espacios educativos en los que cada estudiante de formación docente desarrolla procesos de observación, exploración e intervención pedagógica.

La implementación de esta propuesta por parte del estudiantado en los distintos escenarios educativos, constituye quizá una de las experiencias más significativas de la carrera, debido a que los recursos y actividades aplicados son poco usuales en esos espacios; situación que genera diversas e interesantes reacciones en los niños y niñas, tales como el asombro, la curiosidad y el interés por expresarse por medio de un títere.



Figuras 1. Narración de relatos mediante títeres.
Fuente: (autor)

8. LOGROS Y APRENDIZAJES

A partir de la experiencia pedagógica desarrollada en el contexto de la formación universitaria de docentes de inglés, es necesario destacar la trascendencia de la literatura infantil como un recurso para la construcción de experiencias significativas, no solo para aprendizaje de una segunda lengua en el aula escolar, sino además considerando su valor pedagógico como elemento potenciador del trabajo pedagógico del futuro docente. En este sentido, es fundamental que cada estudiante de pedagogía, valore la importancia de la

literatura infantil como un medio para la trasmisión de valores y favorecedora en el desarrollo integral del estudiantado.

El seguimiento e intervención de cada uno de los docentes es fundamental en procesos ya deben lograr un balance entre los intereses de los y las estudiantes, las metas cognitivas, así como el cumplimiento de los objetivos de cada curso. De esta manera los vínculos que se puedan establecer entre sí, permitirán un mayor aprovechamiento, placer y abordaje significativo desde otras disciplinas de la propuesta curricular. Específicamente en el caso de la enseñanza de una lengua extranjera, la literatura brinda la posibilidad de dominar el lenguaje meta mientras se aprende del mundo que rodea a los niños y las niñas.

Algunos logros resultantes de esta experiencia se citan:

- Diseño y elaboración de títeres y teatrinos para la interpretación de relatos y cuentos como estrategia metodológica en la mediación pedagógica.
- Creación literaria de relatos y cuentos en lengua inglesa con el propósito de ser representados mediante títeres, máscaras y otras formas de expresión artística.
- Montaje y representación de relatos en lengua inglesa haciendo uso de títeres y teatrinos.
- Sistematización de procesos de elaboración de recursos y materiales para la expresión.
- Talleres de expresión creativa (plástica, teatro, música y expresión corporal).
- Juegos escénicos para la representación de cuentos, leyendas, poemas y canciones.



Figura 2. Relato con títeres: Respeto a la fauna silvestre.
Fuente: (autor)

Las reflexiones, de los y las estudiantes participantes, en torno al desarrollo global de las actividades desde la dimensión integradora de los saberes, permiten determinar logros y revisar los procesos a objeto de ser incorporados y optimizados posteriormente en otros contextos. Este principio nos orienta a comprender que los procesos pedagógicos que promueven la integración del currículo aducen que las ideas en cualquier campo de estudio se enriquecen con las teorías, conceptos y conocimientos de otros campos. Esto implica el ejercicio constante de prácticas que propicien mecanismos para converger en la formación de

maestras y maestros, desde una visión integradora, con propuestas que no solo benefician al estudiantado, sino además que enriquecen a los y a las docentes universitarios.

Las derivaciones de esta experiencia trascienden la formación académica de cada estudiante de pedagogía del inglés, debido a que la integración se constituye en un nuevo saber que posteriormente debe poner en práctica en su desempeño profesional en las diversas comunidades educativas en las que eventualmente se desempeñará profesionalmente

En el caso de las futuras y los futuros docentes de inglés, se requiere de propuestas formativas que les conduzca a pensar de manera reflexiva y unificada, que les permita integrar los conocimientos de distintas disciplinas para tener diferentes visiones de un fenómeno y así enfrentar y responder a problemas que le plantea su labor pedagógica.



Figura 3. Estudiantes en taller de manejo de títeres.
Fuente: (autor)

Todo esto involucra la innovación curricular y la inclusión de nuevos componentes curriculares en los planes de estudio, así como en cada uno de los procesos de formación pedagógica que se desarrollan en las universidades, lo que implica renovar radicalmente la mediación pedagógica que se viene desarrollando a lo largo de las últimas décadas y considerar la urgencia de enriquecer la oferta académica de la formación docente con elementos curriculares más centrados en la interdisciplinariedad, la integración curricular, la persona y sus capacidades.

Desde una renovada visión de los formadores y formadoras, se hace impostergable una detallada revisión de nuestros supuestos epistemológicos, lingüísticos y ontológicos, así como sus implicaciones en el orden educativo. Al respecto, los centros de formación de docentes requieren homogenizar y uniformar el discurso pedagógico en torno al tema del lenguaje, la comunicación y la expresión para definir los parámetros mínimos que deben ser entendidos no solo en el ínterin universitario, sino además con una requerida intervención en el sistema formal de enseñanza.

9. PERTINENCIA

En términos de pertinencia pedagógica, la propuesta tiene un alto valor en la formación de las y los docentes de una segunda lengua, debido al potencial del arte como detonante de la expresión y el aprendizaje, en este caso mediante la representación de títeres.

Las propuestas pedagógicas innovadoras y los modelos pedagógicos emergentes sugieren la necesidad de incorporar la expresión y el arte como medios para logar aprendizajes más vivenciales e integradores, por lo que la propuesta adquiere vigencia e importancia en todos los niveles de la formación de la niñez.



Figura 4. Estudiantes interpretando relatos mediante títeres.
Fuente: (autor)

10. INCLUSIÓN DE ACTIVIDADES QUE FAVOREZCAN LA INTEGRACIÓN

Debido al dinamismo de las temáticas relacionadas con literatura infantil y el uso de recursos y materiales, así como la diversidad de usos de lenguajes en la mediación, tanto del aula escolar como en la universitaria, se hace necesario una nueva visión y abordaje desde la formación pedagógica que articule la amplia gama de saberes, metodologías, para constituirse en metodología integradora. Para ello se propone una serie de consideraciones para la concreción de saberes y aprendizajes desde la mediación integradora, surgidos a manera de reflexión, de la implementación de la propuesta.

- Determinar los procesos pedagógicos que como ejes metodológicos permitan estructurar y organizar alrededor de ellos, los objetivos y contenidos de las asignaturas y el papel que juegan en la adquisición de nuevos conocimientos y a partir del reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas del grupo clase.
- Organizar la mediación pedagógica de manera integrada, que permita establecer la adecuada conexión entre los contenidos de diferentes temas o tópicos de los cursos de forma que oriente y facilite un proceso de aprendizaje integral.
- Evidenciar la necesaria unidad de la integración y la diferenciación para una adecuada ejecución del proceso de aprendizaje, como requisito fundamental para hacer uso de las variantes metodológicas.
- Sistematizar experiencias pedagógicas que propicien el desarrollo de experiencias de integración mediante la implementación de un currículo propio, flexible y dinámico en la formación de docentes de inglés y su posterior adaptación a sus estudiantes de acuerdo al nivel de complejidad de los temas, niveles y capacidades, para dar tratamiento diferenciado en la mediación según sus características.

- Organizar la mediación del aprendizaje en la formación de docentes de inglés sobre la base de integración de objetivos y contenidos, su organización flexible y su adecuada vinculación con el entorno natural y social.
- Disponer los contenidos contextualizados de acuerdo a las particularidades del entorno social, natural y físico.
- Aplicar metodología que propicie la optimización de la mediación pedagógica en el aula universitaria a través de la integración de saberes y mediante una adecuada interacción entre lo individual, así como lo grupal y cooperativo.
- Identificar los nodos cognitivos o temáticas del interés de los y las estudiantes que permitan la integración de los contenidos mediante metodología integradora de los saberes de los cursos.

11. COMPONENTE DE INVESTIGACIÓN

Mediante actividades de investigación en diversas fuentes, cada estudiante exploró de manera individual y grupal, diversas nociones y aproximaciones de la literatura infantil, otros lenguajes expresivos como el movimiento, la música y los títeres en experiencias educativas desarrolladas en otras realidades. En este sentido el significado de la estética, el disfrute, el descubrimiento y la expresividad conformaron además, ejes medulares en la incorporación del arte y la expresión en los procesos de mediación de una lengua extranjera. De este modo la indagación constituye un elemento potenciador del aprendizaje que intenta conceder visiones innovadoras y efectivas de lo que implica la experiencia artística en el aprendizaje.

12. INCORPORACIÓN DE ENFOQUES INTERDISCIPLINARIOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Como premisa expresiva e integradora de conocimientos, la experiencia constituye un punto de encuentro entre las temáticas del plan de estudios en este nivel de la carrera, privilegiando la formación integral de los futuros docentes de inglés. Por lo que se recomienda establecer nuevas rutas metodológicas en el diseño de actividades de mediación del aula universitaria; tanto desde los recursos y materiales, la literatura infantil y la expresión, como desde los aportes y saberes provenientes de otros cursos, para ser abordados de manera integral, incorporando lenguajes alternativos para la expresión durante la formación pedagógica los futuros docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Badilla, I. (2016). Los cuentos de Hadas, una propuesta para la niñez costarricense desde la Pedagogía Waldorf. *Revista Electrónica Innovaciones Educativas.* Volumen 18. Edición N° 25 UNED. Disponible en http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/innovaciones/article/view/1650

Fernández, M., Bobkina, J., Sarto, MP. (2012).The use of literature as the advanced of technique for teaching English in the EFL/ESL classroom. *Educación y Futuro.* Vol. 27, p. 217-236

Gardner, H. (2010*). Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad.* Biblioteca Howard Gardner. Editorial Paidós. España

Lombardi, G. (2010). La formación docente en alfabetización inicial literatura infantil y didáctica. Instituto de formación docente. Buenos Aires, Argentina. Disponible en http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Literatura_infantil_didactica.pdf

Mendoza, A. (2008). La utilización de los materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4_5.html

Miranda Calderón, Luis Alfredo, Lenguaje: Algo más que un mecanismo para la comunicación. *Revista Electrónica Educare* [en línea] 2011, XV (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2017] Disponible en: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/888/814

Miranda, L.A., Rosabal, S., Vásquez, E. (2016). Arte y Expresión Lúdica en el Caleidoscopio de Estilos de Aprendizaje: Una Propuesta Innovadora para la Formación de Docentes de Educación Primaria en la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Estilos de Aprendizagem e Inovação Pedagógica.* Colecção Educação e Formação. Edit. Whitebooks. Santo Tirso, Portugal.

Vera, B. (2000). El arte: factor determinante en el proceso educativo. *Revista Educar / Número 15. Educación Artística.* Jalisco. México. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero15/arte.htl

UN PASEO POR EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD

David Santana Aranda
grium@correreo.ugr.es
Universidad de Granada, España

Resumen

El concepto de creatividad ha ido avanzado y variando según la época en la que se "definía". El formalizar una definición del concepto de creatividad permite desarrollar mejoras para la educación creativa, además de obtener una visión más amplia de la creatividad. Por ello es positivo revisar la historia, obteniendo en este proceso de exploración los parámetros con los que valorar los conocimientos de los alumnos y aportarles medios con los que ampliar las capacidades creativas, no sólo las propias, sino también la de los que le rodean. Desde una visión descriptiva se argumenta sobre uno de los personajes más destacable en el mundo de la creatividad, Leonardo da Vinci (1452-1519), quién realizó investigaciones (prohibidas en la época) para conocer todos los detalles del ser humano y combinaba la "experiencia de la vida" para crear nuevos avances, los cuales no fueron aceptados por sus compatriotas. Observando la vida de Leonardo da Vinci se pueden apreciar unos parámetros relacionados con la creatividad, que pueden plantearse en los conocimientos actuales para el desarrollo de la educación creativa y en la visión del concepto.

Palabras clave

Concepto, creatividad, da Vinci, ingenio.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en una sociedad de actitud rápida, es decir todo se tiende a realizar en periodos cortos de tiempo (comer, pasear, etc). Además se encuentra la situación actual de la creatividad en el entorno académico y curricular, donde es valorado de forma activa y muy positiva. En este sentido se está buscando métodos factibles para mejorar las facetas creativas de los alumnos, los profesores, etc.

A día de hoy se tienen varias definiciones sobre la creatividad, como se puede apreciar a continuación:

Csikszentmihalyi (2004, p. 41) presentó su definición de creatividad como:

> "… el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación."

En esta visión de la creatividad se menciona tres campos determinates: la cultura del individuo, el campo y el ámbito donde trabaja el individuo. Estos tres rasgos se pueden resumir como las "experiencias del individuo".

En el caso de Pascale (2005, p. 65), quien realizó un artículo relacionado con las investigaciones de Csikszentmihalyi (1934-), definió la creatividad como un proceso que "no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto socio cultural."

Se podría seguir exponiendo una gran suma de definiciones, debido a que la creatividad se consideró tema de investigación desde 1950, año en que J.P. Guilford (1897-1987) indicó la importancia y valor de esta en una conferencia que realizó. Pero para poder observar con detenimiento las posibles similitudes, las definiciones que se expondrán, a continuación, serán las visualizadas en un período corto de tiempo, es decir actuales. Entre ellas se pueden destacar la definición de creatividad presenta por Kim (2007, p 11) con una definición vinculada a una visión social:

> …un fenómeno individual y cultural que nos permite transformar las posibilidades en realidad. Cuando una persona descubre nuestra visión produce nuevas formas de arte y son aceptados por todos, se convierten en parte de la tradición cultural, grabado y transmitido a las generaciones posteriores. (Kim, 2007, p.11)

En el caso de Cemades (2008, p10) se centra en la creatividad en la educación infantil y la define como "Una característica, inherente al ser humano, susceptible de ser estimulada por el entorno, familiar y social del niño."

Sánchez (2010) comparte la idea de la creatividad visualizándola como una inteligencia creativa, en su teoría hace ver la necesidad de "vincular las actividades realizadas por los dos lados del cerebro", por lo que la creatividad se desarrolla cuando interactúa ambos hemisferios, el hemisferio izquierdo centrado en las funciones cognitivas (escritura, análisis, etc.) y el derecho con las capacidades imaginativas (visión espacial, interpretación, imaginación, etc.).

En 2013 se presentaron dos definiciones interesantes, una por Aranguren (2013, p. 218), quien define que la creatividad "se caracteriza por ser un proceso que involucra aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales de la persona."

Y Marina y Marina (2013, p.12), quienes plantean la creatividad como una competencia, es decir una capacidad o cualidad que puede ser analizadas por valores científicos:

"Si <<crear>> es un acto, <<creatividad>> es una capacidad, una competencia. Es el hábito de crear"-añadiendo, a continuación- "la creatividad es una cualidad de todo talento, es decir, de toda inteligencia triunfante."

Se puede observar cómo avanza el desarrollo de la definición, pudiendo así obtener una forma genérica para poder investigar sobre esta capacidad y así poder desarrollarla, independientemente cada estudiante y profesor. Pero hay ciertos parámetros que se pueden observar con los pensamientos del Renacimiento y, en particular, con las ideas expuestas por un artista de la época, Leonardo da Vinci (1452-1519).

2. VIAJE CREATIVO EN EL TIEMPO

El concepto de creatividad varía según la época histórica de la que se habla, por ejemplo, en el caso de la antigua Grecia, entre los siglos XIII y XII a.C, los artistas de la época, además de los filósofos como Platón (427-347 a.C.), Sócrates (470-399 a.C.) o Aristóteles (384-322 a.C.), achacaban a la creatividad como ideas que uno de los dioses introducía en la mente del individuo que debía transmitirlo.

La siguiente etapa destacable es el Renacimiento, en los siglos XV y XVI, una etapa importante para la historia del arte y desde una perspectiva general un avance en la cultura de la sociedad. En esta época la religión tiene una gran importancia para la sociedad y por ello predomina las obras de carácter religiosa, siendo la razón por la que se visualiza la creatividad como un don particular entregado por Dios. Pero Leonardo da Vinci (1452-1519), pensó de un modo diferente en este aspecto, un ejemplo es su visualización de la naturaleza que rodea al ser humano como la maestra de todo. Ya que, a partir de ella, cada individuo, obtenía experiencias personales con las que mejorar las habilidades, generalmente artísticas, y mejorar los resultados. Este detalle quitaría de la ecuación de concepto de creatividad la presencia divina.

Esta eliminación de lo divino en la creatividad, se aprecia en el siglo XVI, donde las ideas sobre la creatividad se centralizan en las capacidades creadoras del artista. Dándole valor a los rasgos más humanos, como la fantasía y los sentimientos personales. Giordano Bruno (1548-1600) abarcó los rasgos aportados en esta época, donde se clasifica como "genio creador" por medio de tres puntos, los cuales son destacados por Alonso (2000, p.26):

- El primero está vinculado con el modelo platónico de la doble locura, refiriéndose a la locura que se centra en un entusiasmo, el cual embellece al artista.
- El segundo está relacionado con la originalidad, donde se empieza a valorar las ideas que a ningún otro se le ocurría.
- El tercero de los puntos se relaciona con "la afirmación del individualismo del creador frente a las reglas".

Pero Leonardo da Vinci, predicaba con el ejemplo, actualmente se conoce las distintas facetas del artista, quien realizó investigaciones médicas, ingeniería y la conocida por todos, la artística.

No obstante, es interesante comentar un poco de la experiencia vivida por él. En su infancia no jugaba con los otros niños, en su lugar se escapaba al campo y a la montaña y allí

los que coincidían con él decían que se veía como "abstraído, quieto y mirando a un mismo punto sin parpadear", como indica Cuadrado (2011, p.14). En su etapa escolar era más adelantado a su clase, ya que aprendía a gran velocidad cada cosa que le interesaba, un ejemplo de ello es la afirmación de Cuadrado (2011, p. 18) donde se puede destacar la capacidad de auto enseñanza: "únicamente necesitaba ver, sentirse interesado y, al momento, ya estaba repitiendo el movimiento de las manos que entretejían el cáñamo".

Otros rasgos de Leonardo da Vinci fueron expuestos por Richard Friedenthal (1896-1979), detalles que remarcó Cuadrado (2011), entre ellos el "afán incansable", remarcándolo como una "furia inventora" demostrada por los diseños realizados del helicóptero, el aeroplano, el acorazada (el cual se puede considerar como un tanque de nuestra época).

Dentro de su *Tratado de la pintura*, traducido por Piqué (2006), se encontraba las enseñanzas para sus posibles alumnos. Aunque sea una educación artística, se pueden valorar su esencia como "rasgos" relacionados con la creatividad. Entre ellas se pueden destacar algunas como son

"si el artista elige ver bellezas que lo apasionen, es dueño absoluto de crearlas y, si prefiere mirar objetos que lo horroricen o que lo conmuevan, también es amo indiscutido de hacerlo." (Piqué, 2006, p.5)

Otras de sus enseñanzas fue "el artista debe ser universal y adorador de la soledad." (Piqué, 2006, p.14) y "si un pintor no duda, no logrará avanzar mucho en el arte." (Piqué, 2006, p.16)

Con estas tres afirmaciones se destaca algunos rasgos destacables actualmente, como son las emociones y los sentimientos, la necesidad de la soledad en el momento de trabajar en un proyecto y la duda en cada actividad realizada, la cual puede permitir mejorar una antigua idea.

Leonardo da Vinci no sólo se dedicó a desarrollar estrategias de dibujo y de pintura, donde destacó al aprender con gran velocidad la técnica de la perspectiva, como bien se sabe realizó investigaciones con cadáveres para poder entender cómo funcionaba el sistema circulatorio, poder ver las posibilidades que tenía cada musculo del ser humano, lo que permitió la elaboración de un amplio estudio de la anatomía, también estudió sobre el trabajo en la forja de la mano de su maestro, Andrea Verrochio de Michele di Francesco de Cion (1435-1488), más conocido como Andrea de Verrochio, quien educó a Leonardo da Vinci (entre otros grandes artistas de la época) en las distintas ramas artísticas, una de ellas. De esta relación académica Leonardo escribiría lo siguiente: "yo prefiero decir a los jóvenes pintores que nadie debe imitar la manera de otro, pues, al hacerlo, se limitaría a ser su sobrino y no el hijo de la Naturaleza, en lo que al arte corresponde." (Cuadrado, 2011, p.47).

Este pensamiento puede relacionarse con la el deseo de aprender y realizar trabajos originales, un rasgo muy destacado en la Creatividad actual. Leonardo da Vinci tendía a observar con atención durante horas, como ya se determinó, fue así como empezó a estudiar la anatomía de las aves y empezó a realizar estudios sobre la aves, concretamente sus alas. Con ello desarrolla sus prototipos de avioneta, pensamiento que le alimentaba su sueño del que el hombre pudiera volar. En su época la sociedad lo veía como un brujo, incluso con ideas como el "poder volar" se podría pensar que lo veían como una persona extraña y loca. Muchas de sus ideas se desecharon por su "extraña" forma, es decir su sociedad no entendían las innovaciones que el artista realizaba, pero esto no impedía que Leonardo da Vinci continuara investigando, es decir no desechaba ideas y continuaba mejorando sus diseños y creando nuevas, otro de los rasgos destacables de la creatividad.

3. CONCLUSIONES

Cuando se comparan las definiciones actuales (Monreal, Cemades, Kim, Aranguren y Sánchez), las cuales indican que la creatividad depende de las capacidades de ambos hemisferios (lógica y emociones) y que se desarrollan dependiendo de las experiencias vividas por el individuo (social, familiar, etc.), con la suma de experiencias en la vida y las enseñanzas de Leonardo da Vinci, se pueden observar como el concepto de creatividad, que se está desarrollando actualmente, son cercanas, dicho de otro modo hay similitudes que permiten reforzar el camino que se está tomando (la neurociencia), donde se está planteando la creatividad como una habilidad humana, la cual tiene todos los seres humanos y que se vincula, como ya se dijo anteriormente, con las emociones personales, las experiencias vividas (recuerdos) y los conocimientos del individuo.

El realizar dicha comparativa ha permitido que se pueda visualizar la necesidad de educar a los alumnos desde la perspectiva de autoeseñanza, motivación e innovación, además de dar "un punto a favor" a las actividades artísticas, con las cuales se pueden expresar y plantear ideas ingeniosas, como se aprecia en la descripción de la vida de Leonardo da Vinci, donde sus apuntes fueron claros ejemplos de un estudio "universal" y permitió ampliar considerablemente todas las ideas que tenía.

Estos tres detalles están siendo utilizados en la educación actual, pero es importante remarcarlo además de animar a la observación, como hacía Leonardo da Vinci, el sentarse a observar con detalle lo que nos rodea para entenderlo y con ello poder avanzar con ideas nuevas y creativas. Ya que si el individuo no aumenta sus conocimientos y sus experiencias vividas no se podrían desarrollar sus capacidades creativas, y por consecuencia no se podrá "evolucionar" en el día a día. Además de recomendar el no hacer las cosas de una manera rápida, hay que plantear el "disfrutar" de lo que se hace, ya que cuando se disfruta de la actividad el desarrollo es mucho más prometedor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Monreal, C. (2000). *¿Qué es la creatividad?.* Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.

Aranguren, M. (2013). *Emoción y creatividad: una relación compleja.* Suma Psicológica, Vol. 20, Nº 2, 217-230.

Cemades, I. (2008). *Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil Perspectiva constructivista.* Creatividad y Sociedad: revista de Asociación para la Creatividad, Nº12, 7-20.

Cuadrado S. (2011). *Leonardo da Vinci.* Madrid: Edimar Libros, S.A.

Csikszentmihalyi, M. (2004) Creatividad el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Paídos Ibérica, S.A.

Da Vinci, L. (2006)*Tratado de la pintura.* Buenos Aires- Argentina: Coler Roble/Plus Gradifco

Kim, U. (2007). *Creativity a handbook for teachers.* Singapur: Nanyang technological University.

Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? modelo de sistemas Mihalyi Csikszentmihayi. Arte, individuo y sociedad, Vol 17, 61-84.

Sánchez, E. (2010) *La inteligencia creativa.* Ed. Aljibe, S.L.

UNA APROXIMACIÓN A LA PROPUESTA ARTÍSTICA EDUCATIVA- MADURATIVA EN OSWALDO GUAYASAMÍN

Fernando Lara Lara
llf@pucesd.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo, Ecuador

*"Mi pintura es para herir,
para arañar y golpear en el corazón de la gente".
"Para mostrar lo que el hombre hace en contra del hombre".*
Oswaldo Guayasamín

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto fomentar una cultura educativa enfocada en la madurez de la formación de la persona a través de una propuesta de diálogo con la esencia educativa que encarna la obra del pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín, quien interpela al espectador a un cambio en su mirada; concretamente se parte de sus trabajos titulados "*Madre y niño*", *"España"*, *"Mutilados"* y "*Origen"*. De este modo, y ante la dificultades de incluir en la enseñanza temas radicales (fundamentalmente madurativos) como la muerte, la conciencia de finitud y de pertenencia a la naturaleza, conciencia planetaria o de especie, o el propio egocentrismo, se invita a un debate en el contexto de su propuesta artística para normalizarlos en un escenario presidido por el escepticismo de la comunidad educativa, ausente presencia en los diseños curriculares, carente formación del profesorado y recelos en este gremio, familias y sociedad.

Palabras clave

Educación artística; cultura educativa, Oswaldo Guayasamín, Pedagogía de la muerte.

1. INTRODUCCIÓN

Es tarea de la educación centrase en la maduración del ser humano como requisito indispensable para su formación. En otras palabras, ser capaces de *estar* en la realidad "a la altura de los tiempos" (Ortega, 2001), tarea que en nuestra opinión tiene un calado necesariamente creativo pero de la que se ocupa la educación generalmente de manera superficial o insuficiente, retroalimentando la consideración de una sociedad egótica o inmadura (Herrán, 2012: Herrán, 2015); ¿Qué puede suponer esta maduración? ¿Cómo poder ayudar a su consecución? ¿De qué manera se ocupa la educación actual de este horizonte? Son problemáticas de las que parte este trabajo, y es en este contexto de "duda necesaria" es la que se pretende insertar esta propuesta del pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín en la medida que nos pueda permitir enfocar alguna alternativa de respuesta a la siguiente pregunta orientadora ¿Qué puede proponernos sus pinturas para ayudarnos a enfocar una educación basada en la conciencia y orientada a la madurez de la persona? Cuestión ambiciosa de plantear, pero de la que entendemos necesario que pueda ser atendida; en especial, en un espacio destinado a la docencia y creatividad.

2. OBJETO Y OBJETIVO

De este modo, madurez, ego, creatividad, diálogo, interculturalidad, espiritualidad o arte son conceptos que aparecen ligados a la educación (Unamuno, 2004); sin embargo, merece la pena advertir la dificultad de su comprensión en la actualidad (Herrán, 2000), así como el ausente entendimiento por numerosos educadores. Por ejemplo parece confundirse la capacidad de diálogo con la ocasión concretada en la oportunidad de dotación de un espacio para manifestar una opinión o un sentimiento que se le otorga a otra persona; sin embargo, parecen ser escasas las ocasiones que transformamos la manera de mirar, o de comprender lo nuevo que nos invita esta diferente propuesta y que la entiende Unamuno como aquella en la "se le altera la sangre, muda de piel espiritual y brota en él un nuevo hombre, el hombre" (Unamuno, 2004, p. 88), escogiendo en contraste el monólogo inmaduro.Cosa distinta es el logos dialéctico propiamente educativo. Así por ejemplo Gergen (2007) entiende el diálogo:

> (…) puede ser visto como cualquier forma de intercambio que tenga éxito para transformar la relación entre quienes se encuentran comprometidos con realidades separadas y antagónicas (y sus prácticas relacionadas), en otra en la que se comiencen a construir realidades comunes y solidificantes (p. 333).

Con relación a la propuesta artística que se plantea en este trabajo, y previamente a su exposición como invitación dialéctica creemos necesario poner de relieve algunas cuestiones que pueden ayudar a enfocar su objetivo; así, y en referencia al autor citado, sería interesante a modo de contextualización una discusión sobre de lo que puede significar en esta cita "realidades separadas o antagónicas", "éxito para transformar la relación" o "realidades comunes y solidificantes" pues podrían ser claves desde nuestra opinión para entender lo que ofrece o no el diálogo, y lo que se puede encontrarse o no en este trabajo. Así:

- No supone negar la capacidad de diálogo entre quienes profesan y observan la misma religión, ideología etc. No puede existir un criterio que pueda excluir la posibilidad del diálogo, otra cosa sería si existe disposición para que se produzca. La inmadurez se descubre en la medida que sea escasa esta aptitud.
- Ni tampoco son exclusivamente llamados al diálogo quienes únicamente sostengan diferencias en la forma de concebir una realidad ¿Solo existe el diálogo entre los que han llegado a la misma verdad? ¿No podríamos comprendernos en nuestros desacuerdos y existir diálogo?

- No supone exclusivamente una herramienta de solución de conflictos, sino principalmente de aprendizaje. Tampoco está destinada a llegar exclusivamente a acuerdos. Se puede estar en desacuerdo y comprender una posición distinta a la mantenida mediante el diálogo.
- Entendemos que el diálogo al igual que la creatividad es una habilidad con la que nacemos (Herrán, 2000) y de la que parecen existir discursos favorecedores de su reducción o exclusión por cuanto se dictamina que la persona "tiene o no tiene capacidad de diálogo", o "es o no es creativo"; supone esencialmente una actitud de apertura; así por ejemplo, si a las cinco de la mañana encuentras por la ribera del río Baba en Ecuador a una indígena de la etnia Tsáchila bañándose, y le preguntas acerca de lo que está haciendo a esas horas, te podría comentar que está desprendiéndose de todo aquello negativo que ha sufrido durante el año sea físico o espiritual. Seguramente, se podría llegar a entender la vivencialidad y el valor que le otorgan al río; comprendiendo posiblemente una nueva manera de relación con la naturaleza distinta a la occidental (pues se otorga un valor espiritual integrador de su identidad) y que califican de sumak Kawsay; pero raramente ese entendimiento nos llevaría a exigirle al turista en cuestión que se "pegue un chapuzón" a esas horas como evidencia de la existencia de diálogo. Por el contrario, es la posible distinta manera de mirar la que corrobora los nuevos significados a la imagen percibida (Sartre, 2006), y que Gergen la traduce en la construcción de realidades comunes.

De este modo, se pretende por lo tanto, procurar que tras la exposición siguiente se pueda crear un espacio de diálogo con lo que posiblemente Oswaldo Guayasamín quiere expresar con sus pinturas, pues entendemos que pueden perseguir la defensa de una cultura, y especialmente la educativa, orientada a la inclusión de temas radicales como la muerte o el egocentrismo, esenciales en la madurez de la persona. Quizá, su propuesta artística-educativa pueda coadyuvar a la búsqueda de nuevos significados encarnados que nos ayuden a soñar despiertos (Danto, 2013). De este modo, se pretende con la selección aquí referenciada de las obras de Guayasamín (siendo conscientes que podrían ser sustituidas por otras) proponer de acuerdo al objetivo anunciado, una posible comprensión del lenguaje de nuestro autor con relación al discurso allí contenido, y que irremediablemente es tarea de la educación acoger (Unamuno, 2004); en este sentido, se persigue articular un relato discursivo en el sentido que nos señala Putnam (2009) al entender "las obras de arte como palabras, mientras una palabra individual tiene su propia integridad, puedes juntar varias para crear párrafos muy diferentes, y es sobre ese párrafo sobre el que podría reclamar la autoría" (p. 134).

Temas radicales como la muerte se revelan como una cuestión controvertida no solo por su escepticismo entre la comunidad educativa, sino también por su ausente presencia en los diseños curriculares, carente formación del profesorado y recelos en este gremio, familias y sociedad en cuanto al cómo atender estos temas en el ámbito educativo (Herrán, 2015; Arrufat, 2012).

En este sentido, Giroux (2003) denuncia lo que califica como mito de la inocencia en el que "muchos adultos envuelven a los niños en un aura de inocencia y proteccionismo que elimina toda idea viable de responsabilidad adulta, aunque la evoque" (p.14). Como consecuencia los niños se los delega a simples sujetos pasivos, inocentes a los que debemos proteger de aquello que a lo que egocéntricamente calificamos como lo "no adecuado" o "impropio para un niño", pudiendo ser el caso de la muerte o la pérdida, restando, por lo tanto, su propia libertad acerca de esta realidad experiencial pues queda excluida. ¿Por qué eludir en la educación el diálogo con nuestros egos o nuestras pérdidas sin son esenciales para la madurez del ser humano? Ante esta inquietud se propone el estudio de la obra de

Guayasamín como un posible espacio de encuentro con estas facetas radicales en la formación, o en otras palabras, un modo de expresar ese Dasein (estar allí), y así otorgar un espacio para naturalizar y tratar las experiencias como son nuestras pérdidas constantes, excluidas normalmente de la educación.

3. PINTURA DE GUAYASAMÍN: UN ARTE MADURATIVO

La definición de arte según Danto (2013) debe entenderse desde una visión más compleja que aquella limitada a la búsqueda únicamente de la belleza clásica, como por ejemplo podría encarnarse en una pintura de un escenario florido o la Alhambra de Granada; por el contrario, entiende ésta como una concepción de arte insuficiente pues excluye a lo que denomina cualidades estéticas (Pierce citando por Danto, 2013) o estados de ánimo de Heiddeger (2009) quien las define como aquellas que ponen de "manifiesto cómo es uno y cómo le va a uno". Por el contrario, propone "trasladar al arte el doble criterio de significado y encarnación, es trasladar al arte una conexión con el conocimiento: con lo que es posible y, a los fieles con lo existente" (Danto, 2013, p. 151), siendo por ejemplo la náusea de Sartre o el aburrimiento de Heidegger cualidades estéticas interesantes para su definición de arte. Sueños despiertos que por otro lado busca la pintura de nuestro autor en distintas dimensiones como por ejemplo podría ser la justicia o la preocupación por nuestras actitudes egocéntricas y sus consecuencias al señalar que "A mí me toca pintar para indagar, para que la gente vea las monstruosidades que se cometen contra los seres humanos y se decida a actuar"; en otras palabras, ¿Nos invita a que tomemos conciencia de nuestros actos? Y con relación a la educación, ¿se puede tomar conciencia de la difícil meta de educar sino se parte de la conciencia de nuestras acciones y sufrimientos?

En este sentido, el trabajo pictórico de Guayasamín pretende abordar distintas cualidades estéticas que entendemos son madurativas y necesarias para la tarea del educador, pues la frustración, el miedo, el dolor o la pérdida son experiencias necesarias para la búsqueda de la perfección del ser humano; finalidad contestada por nuestro pintor cuando se pronuncia al señalar que "Mi pintura es para herir, para arañar y golpear en el corazón de la gente" (Fundación Guayasamín, 2017).

Por conveniencia expositiva, se han seleccionado las obras tituladas *Madre y niño*, *España*, *Mutilados* y *Origen* que se expondrán en el siguiente apartado (advirtiendo que pudieran existir alguna más representativa con el objeto de este trabajo); su labor tiene un protagonista recurrente y fundamental, este es, el hombre y en sus palabras "intento mostrar lo que el Hombre hace contra el Hombre" (Fundación Guayasamín, 2017) presentado es sus distintas etapas pictóricas, dando voz a los que denomina *Los Condenados de la tierra.*Entre sus principales influencias se encuentran: el muralismo mexicano de Diego Rivera y José Clemente Orozco principalmente, y Pablo Picasso (El Guernica), entre otras. Según Buitrón (2008) se distinguen las siguientes fases en Guayasamín que hacen referencia a las siguientes cualidades (llanto, ira, ternura o esperanza):

- ***Edad del llanto***: desde 1945 a 1952 aproximadamente y donde se tratan temas indigenistas, con indios, negros y mestizos, como resultado de su viaje por Sudamérica.
- ***Edad de la Ira***: desde 1957 hasta 1982, es "el resumen del apocalíptico *Juicio final* de este renacimiento de nuestros pueblos, muestra el horror de nuestro tiempo" (p. 22), asimismo Buitrago señala que:

> El rictus del dolor, la desesperación y la muerte queda contrastado por los ojos de esas dolientes figuras. En esos ojos está lo que hace de esas figuras hieráticas figuras humanas. Ojos que miran. Ojos ya no de dolor, ni de miedo, ni de terror ni de desesperanza, pese a que sus manos y cuerpos parezcan implorar una esperanza. Son ojos de ira, rebeldía, casi ajenos a los sufrimientos de sus cuerpos. (p. 22)

- ***Edad de la ternura o la esperanza.*** Guaysamín señala que:

> La vieja y lejana esperanza de paz es todavía puntal que nos sostiene en nuestra angustia. Si no tenemos la fuerza de estrechar nuestras manos con las manos de todos, si no tenemos la ternura de tomar en nuestros brazos a los niños del mundo, si no tenemos la voluntad de limpiar la tierra de todos los ejércitos; este pequeño planeta será un cuerpo seco y oscuro...

4. UNA APROXIMACIÓN A SU PROPUESTA ARTÍSTICA MADURATIVA

Entre las obras indicadas *ab initio* entendemos que sus posibles significados pueden impregnar una nueva cultura educativa, constituyéndose como una contribución para el desarrollo de una educación que según Herrán (2012) sigua un enfoque radical o inclusivo de la formación, pues se ocupa de lo radical o esencial, partiendo de la conciencia hacia la madurez de la persona. En este sentido, entendemos que una educación que se enfoque en la madurez debe centrase en asuntos como la universalidad, el autoconocimiento, la humildad y el ego, la interculturalidad y el diálogo, la muerte y la pérdida entre otras cuestiones.

En esta tarea de maduración, se puso de relieve la importancia del diálogo y su consecuencia, esta es la interculturalidad. Si bien las personas somos seres culturales, parece en numerosos casos que la educación tiende a una reducción localizadora o nacionalista mediante categorías indentitarias excluyentes tales como: pobres, ricos, extranjeros, nacionales, embarazadas, discapacitados, trabajadores, parados etc… justificando la necesidad de añadir el adjetivo de "inclusiva"; quizás porque no se ha entendido lo que es la educación, o porque no somos lo suficientemente maduros para reconocer lo que no sabemos o incluso poner de relieve nuestra incapacidad de diálogo.

En este sentido, entender qué es el diálogo y la interculturalidad en un mundo cada vez más conectado, global y dependiente resulta imprescindible para enfocar nuestra madurez. Entre distintos conceptos de interculturalidad, en nuestra opinión podría ser acertado aquél propuesto por Morgan citado por De Vallescar (2000) tanto en cuanto creemos que se puede acercar al propósito de este trabajo:

> Viniste a nosotros con dos corazones abiertos. Ahora están llenos de comprensión y emoción tanto para nuestro mundo como para el tuyo. Tú también me has dado a mí el regalo de un segundo corazón. Ahora tengo conocimiento y comprensión que van más allá de lo que hubiera podido imaginar. Aprecio tu amistad. Ve en paz, nuestros pensamientos están puestos a tu comprensión. (p. 248)

De este modo, supone la búsqueda del valor de la distinta comprensión de la realidad del otro. Así por ejemplo, independientemente del gesto del chapuzón anteriormente señalado, sí sería interesante incorporar a la reflexión del turista el valor que le otorga al río, al tiempo o al aire, y ponerlo en contraste con la relación occidental del ser humano con la naturaleza.

Para Guayasamín, es una preocupación compartida aquella que consiste en la ausencia de diálogo entre los seres humanos independientemente donde hayamos nacido, o de la raza o colectivo con el que nos podamos sentir identificados. De esta manera, nos invita a la apuesta por una conciencia de creación de puentes como puede percibirse en su mural ubicado en el aeropuerto de Barajas titulado *"España"*, y más concretamente localizado en la zona de los viajeros provenientes de Latinoamérica que llegan (o vuelven) a España. En éste,

nuestro autor cita a Miguel Hernández "alrededor de tu piel ato y desato la mía" (ver figura 1) invitando a la comprensión del otro y a la oportunidad de aprendizaje, con la intención de poner de relieve la importancia de crear puentes entre las culturas y los propios seres humanos (eminentemente culturales), es decir, la interculturalidad o la excelencia de mundos compartidos como objetivo de la educación. Se apoya en el fondo de la figura de un guitarrista, en homenaje al sufrimiento del pueblo gitano, nómada a lo largo del mundo.



Figura 1. Parte del mural titulado "España" de Oswaldo Guayasamín.

De este modo, parece que es un tema recurrente en sus trabajos el de globalizar el sufrimiento de la especie humana, intentando evitar la propia tendencia egocéntrica a denunciar nuestros sufrimientos locales o nacionales, para compartirlos con quienes habitamos este planeta; quizá pueda ser una invitación a complejizar nuestra concepción educativa hacia la universalidad a través de la exposición de la cualidad estética relacionada con el sufrimiento del inmigrante o del excluido

Siguiendo con las temáticas expuestas señaladas, y en consonancia con su objetivo de "mostrar lo que el hombre hace contra el hombre" se detiene en su obra los "*Mutilados*" (figura 2) en exponer las consecuencias de la Guerra Civil Española que pudo observar en un campo de futbol, y al que asistieron veteranos de la Guerra Civil. Según comenta Guayasamín "En el momento en que uno de los equipos lograba hacer un gol, los visitantes en las tribunas se levantaban a festejar y de gran parte de ellos se podían vislumbrar la falta de extremidades, manos, brazos, piernas y pies, debido a las heridas de batalla" (Fundación Guayasamín, 2017). En cuanto a los distintos posibles significados además de la universalización del sufrimiento, podría servir como un espacio para explicar el ego del ser humano y de sus ideologías, de los nacionalismos excluyentes y sus consecuencias, así como es el diálogo y las barreras que lo imposibilitan. Asimismo, podría ser una oportunidad para crear un espacio de discusión acerca de la muerte o la pérdida, que aunque es un tema aun carente de acogida, en numerosos casos es consecuencia del miedo a errar en su tratamiento educativo (Arrufat, 2012).



Figura 2. "Los mutilados" de Oswaldo Guayasamín

Otro de los temas abordados por nuestro autor es la relación del ser humano con la naturaleza y la conciencia de la vida y finitud. En este sentido, parece sugerir que devolvamos a la muerte el lugar que necesitamos para enfocar nuestra vida. Así, retomando la concepción indígena andina de la relación vida – muerte, se nos plantea una necesaria reflexión acerca de nuestra concepción de la muerte para poder afrontar madurativamente problemáticas más concretas como es la sustentabilidad ambiental, y que es consecuencia demostrable de la inmadurez de nuestra sociedad. Por lo tanto, debe partir del inicio de nuestra forma de entender la vida. De esta obra denominada "el origen" (figura 3) resultó la famosa canción conocida como *La vasija de barro.*

Para distintos autores y políticos se defiende una conciencia ecológica, planetaria o de especie. En este sentido, la propuesta de Guaysamín es la de incluir nuevamente en la concepción de la vida a la muerte y la naturaleza (cosa que nunca debería haberse desligado), pues su exclusión provoca una falta de preparación para responder a interrogantes esenciales como son por ejemplo el dolor por la muerte de un ser querido, el sufrimiento por no encontrar un trabajo o ser despedido, la superación de una crisis sentimental, la comprensión de la finitud de la naturaleza, y la necesidad de entenderla como criterio de pertenencia. Es decir, más allá de pertenecer a un país u a otro, se pertenece a la naturaleza.

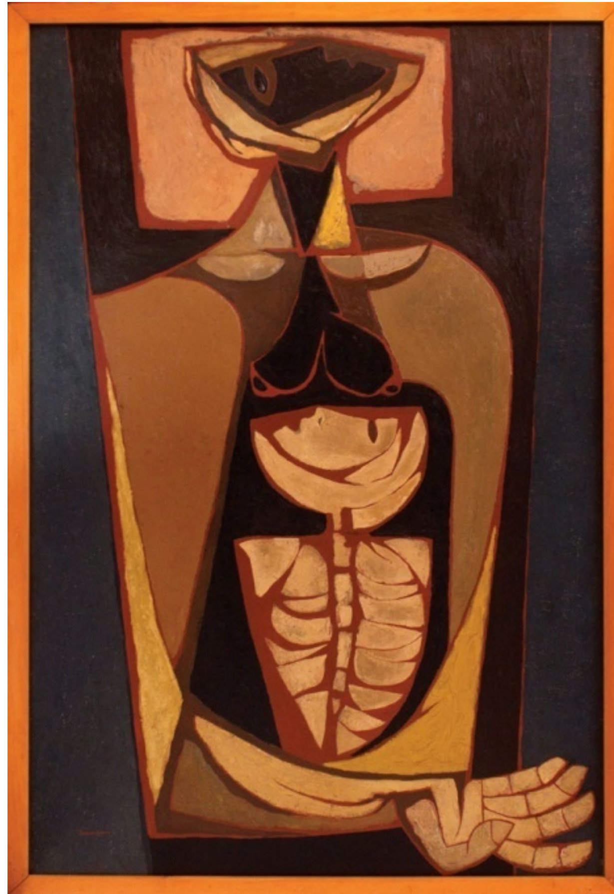


Figura 3. "El origen" de Oswaldo Guayasamín

En esta imagen tomada de una de sus pinturas se representa una huaca o sepultura indígena concretada en una vasija de barro, aludiendo a la tradición de sus antepasados pues sus padres eran de origen indígena y mestiza. Unido a este símbolo de la muerte, se muestra en el interior la relación con la madre tierra, lo femenino, la fecundidad apostando por una concepción sistémica de conexión de la vida y la muerte de la cultura indígena andina, proponiendo una conciencia de finitud:

> Para nosotros, los indios, la muerte es una consecuencia de la vida y enterramos a los muertos como se entierra una semilla.

Por último, se rescata la definición de arte de Danto (2013) que lo define como significados encarnados y sueños despiertos para ponerla en relación con los fines de la educación tanto en cuanto se exige que se pueda adquirir una preparación capaz de transformar la realidad, cosa que es esencialmente creativa y que atañe a los soñadores. Esta preocupación transformativa se puede visibilizar en la etapa de la ternura o esperanza de nuestro autor, pues si es recurrente su apuesta de conceder voz a los excluidos, Guayasamín parece confiar de igual manera en el despertar del ser humano mediante la toma de conciencia del sufrimiento globalizado que expone y de la manera de hacerse patente, esto es, cargando de afecto y de valor al otro y a la naturaleza. De este modo, podría definirse la educación inclusiva como aquella carga de valor de aprendizaje a cualquier ser humano y sus experiencias como integrante de la naturaleza. En esta labor, una pregunta pertinente podría devenir desde el método, esto es, la manera de conseguir valorar al otro; pues habrá diálogo

en la medida que se valoren los dialogantes. Así, nuestro autor parte de la relación de la madre con su niño (figura 4) como ejemplo consistente en la propuesta que visibiliza en el campo educativo, y que se puede traducir en la concepción de un profesor que "cuida" de sus estudiantes, y que consiste en la eterna esperanza de su mejoría y cambio, a pesar de los innumerables obstáculos.



Figura 4. "Madre y niño" de Oswaldo Guayasamín

5. CONCLUSIONES

La necesidad de afrontar la maduración del ser humano supone cuestionar nuestra tarea docente al situarla en diálogo con una cultura educativa que sea capaz de integrar una dimensión más compleja de la persona. En este sentido, entendemos que es necesaria la proposición de espacios de discusión y debate que puedan plasmarse en proyectos orientados a la maduración, ante una sociedad inmadura o egótica que denuncia Guayasamín. Así, la propuesta de abordar la obra de este autor persigue mediante su estudio, la inclusión de temas radicales esenciales en la formación de una conciencia con la que sustentar la reflexión sobre nuestro ego, la concepción de la muerte o la pérdida, la universalidad o el diálogo.

Para esto, tanto el arte como la educación se encuentran con la necesidad de presentar espacios orientados a la complejidad que caracteriza al ser humano, discriminando los reduccionismos de lo adecuado o lo bello e invitando al tratamiento de distintas cualidades estéticas que explican nuestra realidad y de las que su exclusión se traduce en la inmadurez, incompatible con la educación y la creatividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrufat, C. (2012). Descubriendo el dolor, la enfermedad y el cuidado. En S, Nuere & Mª. C. Moreno, *Arte, juego y creatividad*, pp.43-54.
Buitrón, G. (2008). Oswaldo Guayasamín. *Ensayos sobre la imagen,17*, 19-23
Danto, A. C (2013). *¿Qué es el arte?.* Barcelona: Paidós.
De Vallescar, D. (2000). Cultura, multiculturalismo e interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural. Madrid: Perpetuo Socorro.
Fundación Guayasamín.(2017). *Frases de Guayasamín.* Recuperado de http://www.guayasamin.org/index.php/oswaldo-guayasamin/frases-de-oswaldo-guayasamin
Gergen, K. (2007). Hacia un vocabulario para el diálogo transformativo. Parte III. Sobre la práctica social. En: A. Estrada & S. Diaz (Comps). *Construccionismo social. Aportespara el debate y la práctica.*
Giroux, H. (2003). La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Morata
Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo.* Madrid: Trotta.
Herrán, A. (2000). Hacia una Creatividad Total. *Arte, Individuo y Sociedad* (12), 71-89.
Herrán, A. (2012). Enfoque radical e inclusivo de la formación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(2), 163-264.
Herrán, A. (2015). Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte. Salamanca: FahrenHouse.
Ortega y Gasset, J. (2001).*Misión de la Universidad.* Buenos Aires:
Putnam, J. (2009). *Art and Artifact: The Museum as Medium.* Thames & Hudson.
Sartre, J. P. (2006). *La imaginación.* Madrid: Edhasa.
Unamuno, M. (2004). *Amor y pedagogía.* Madrid: Alianza Editorial.

USO PEDAGÓGICO Y CREATIVO DE LAS REDES SOCIALES Y APLICACIONES EDUCATIVAS EN EL AULA UNIVERSITARIA

Miriam Hervás Torres
miriamhervas@ugr.es

Susana Tallón Rosales
stallon@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

Partiendo de la finalidad del proceso de convergencia de las universidades europeas, de obtener un empoderamiento del alumnado universitario, se hace necesario el desarrollo de aquellas competencias que se ajusten a la Nueva Sociedad del Conocimiento y de la Información, lo cual exige su implantación dentro del aula de cara a promover espíritus emprendedores. Entre estas se destaca la competencia creativa, siendo fomentada, guiada, asesorada y promovida por el docente. Partiendo de esta circunstancia, este trabajo pretende mostrar un recorrido práctico del uso de las redes sociales, así como de aplicaciones educativas, útiles para el estudiante universitario, que pueden ser usados dentro del aula para desarrollar competencias, fomentar habilidades de cooperación, participación y colaboración, etc. Para ello se ha realizado una revisión de la literatura en diferentes bases de datos con la que conocer las aportaciones del uso de la tecnología en el fomento de la creatividad del estudiante. Por tanto, una correcta praxis de la tecnología desemboca en una mejora de la innovación didáctica docente y fomenta la autonomía emprendedora del alumnado universitario en la búsqueda de recursos educativos, que faciliten sus procesos de enseñanza-aprendizaje y así permitir un acceso al mundo laboral exitoso para la activación del empleo.

Palabras clave

Pedagogía, redes sociales, creatividad, Apps, innovación.

1. INTRODUCCIÓN

Tras la implantación del *Plan Bolonia* (Conferencias de Ministros Responsables de la Educación Superior, 1999) en los centros universitarios, durante los años de adaptación a los nuevos planes de estudios y, por consiguiente, a un nuevo perfil de estudiante y finalmente de egresado, al que se le demandan nuevas exigencias y características propias que ha sufrido grandes cambios en su conceptualización, adaptándose a las nuevas perspectivas educativas.

Es una propuesta, donde el alumnado cambia su rol pasivo a activo, tanto en el trabajo diario, puesto que la metodología en clase es más participativa y comprensiva, como a la hora de decidir itinerarios y especializaciones, ya que este nuevo modelo así lo permite.

No obstante, el principal reto del alumnado, no es sólo asistir a clase como exigencia básica, sino la participación tanto individualmente como en grupo en actividades y prácticas, además de la realización de trabajos. Por tanto, ya no es suficiente con el mero hecho de estudiar para el examen, sino que se requieren más competencias a este nuevo perfil.

Por todo ello, es preciso potenciar en el alumno universitario todas sus cualidades de cara a realizar unos estudios con éxito y una mayor garantía de empleabilidad. En este sentido, el concepto de creatividad, es un componente clave no sólo para el alumnado, sino también para la figura del docente puesto que ambos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, tornándose como protagonista en los procesos educativos debido a una mayor interacción, valorando su formación y esfuerzo.

1.1. EL PERFIL DEL DOCENTE Y ALUMNADO UNIVERSITARIO

El profesorado universitario debería ser un profesional innovador y creativo, en la enseñanza superior, con dominio del contenido formativo y de estrategias didácticas, capaz de hacer que el alumnado se entusiasme por aprender. Esta sería la clave para plantear la acción docente en la universidad (De la Torre, 2009). Por ello, en las estrategias creativas el estudiante adquiere un protagonismo mayor que en las metodologías tradicionales, construyendo sus conocimientos y desarrollando habilidades orientada por el docente. En tal sentido resulta un aprendizaje implicado, más atrayente y motivador (De la Torre, 2009). Así el alumnado contrasta su información en grupo, colabora y comparte conocimiento, postulando al profesorado como algo más que un transmisor y evaluador de conocimientos. Para ello, el profesorado ha de organizar las tareas docentes con más variedad de estrategias y recursos didácticos, adaptadas los objetivos y necesidades del grupo clase (De la Torre, 2009).

No obstante, no se puede sobredimensionar el papel docente en su mediación para la integración de las nuevas tecnologías y responsabilizarle de estos procesos en los cuáles está inmerso, ya que se puede resaltar el hecho de que en muchas ocasiones ve reducida su capacidad de intervención debido a las características de su preparación, punto con el que se ha de seguir interviniendo desde la propia administración educativa.

1.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS REDES SOCIALES, APLICACIONES DIDÁCTICAS Y APPS

En nuestros días, en la era de la tecnología (uso de redes sociales, aplicaciones didácticas y Apps), es tal su impacto, que ha generado su utilización cambios en los comportamientos habituales, tanto a nivel profesional como personal, que nos ha hecho trabajar y relacionarnos de modo distinto a tan sólo hace unos años. Es cierto, que ya forman parte de nuestra vida, ya no es una elección, ahora es una decisión, sobre el uso que se les aplique, si meramente de entretenimiento o si es una herramienta más de trabajo.

Atendiendo a Pérez García (2013):

> Son muchos los autores que coinciden en definir red social, como una estructura dentro de la sociedad donde hay individuos que se encuentran relacionados entre sí, y cuyas relaciones pueden ser de tipo, como intercambios financieros, amistad, relaciones sexuales [...] (p. 5) Es un sistema abierto de interacción social, en permanente construcción gracias a las continuas aportaciones de usuarios. (p. 6)

En este sentido, Área (2008), destaca tres tipos de redes sociales online: (1) redes de masas, aquellas más conocidas donde se comparten fotos, videos, archivos y su perfil, como Facebook, Twitter, Tuenti, etc., (2) redes abiertas para compartir archivos en distintos formatos, como por ejemplo, Youtube (vídeos), Flicker (fotografías), Slideshare (presentaciones), etc., y (3) redes temáticas o comunidades de aprendizaje, en la cual ya hay un objetivo concreto, tema o interés específico (Ej.: Ning, Elgg, Socialgo, etc.)

Por otro lado, el uso de la tecnología y de aplicaciones didácticas, así como de Apps influyen en el entorno de aprendizaje del estudiante, produciendo un gran impacto y repercusión en el desarrollo personal, educativo y profesional. Walling (2014) destaca que debe haber un ambiente flexible que involucre a al alumnado y al profesorado, trabajando con estrategias activas de aprendizaje durante la clase.

Por tanto, si la sociedad cambia, se adapta, desarrolla y utiliza todas estas herramientas de comunicación, provocando nuevas relaciones sociales y procesos, es lógico y consecuente, que esto afecte a la escuela y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido hablamos de nuevos conceptos o habilidades, en palabras de Villanueva y Casas (2010), "las e-competencias o competencias tecnológicas, son las destrezas requeridas por los jóvenes y futuros profesionales para dar respuesta a las exigencias de un entorno competitivo en un mundo global" (p. 124).

1.3. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA

La incorporación de las nuevas tecnologías como mediadoras del proceso de aprendizaje del alumnado llevan a valorar y a reflexionar sobre su eficacia en la enseñanza, donde las nuevas características hacia el desarrollo tecnológico van a incidir en la descentralización de estructuras, tanto sociales como personales, y en un incremento sobre la especialización y cualificación en competencias personales (Ej., capacidad de razonamiento lógico en la toma de decisiones y en la solución de problemas), interpersonales (Ej., capacidad de comunicación y de explicación) y comprensión y conocimientos (Ej., Organización de la sociedad y papel del individuo en ella).

En esta línea, la aplicación didáctica de las nuevas tecnologías en el aula, conlleva un proceso de construcción y formación entre docente y alumnado, logrando fomentar un espíritu sano de competitividad, permitiendo que el alumnado tenga un conocimiento muy diferente al que está habituado en relación con el uso y potencial de las tecnologías,

fomentando la creatividad y la capacidad de comunicación en áreas de conocimiento implicadas en el ámbito educativo, que precisan de estas competencias profesionales en una sociedad globalizada e intercomunicada como la actual (Estévez y García, 2014).

En esta línea el presente trabajo tiene como objetivo realizar una revisión de los resultados del uso práctico de las redes sociales, así como de aplicaciones educativas, que son útiles para el estudiante universitario, para poder recopilar los aspectos o ámbitos necesarios que han de tenerse en cuenta en y ser futuras medidas dentro del aula para desarrollar competencias, fomentar habilidades de cooperación, participación y colaboración, etc.

2. MÉTODO

Para llevar a cabo el objetivo propuesto, se ha realizado una revisión de la literatura entre los años 2012 y 2017. Se realizó una búsqueda en las bases de datos: *Redalyc y Dialnet.* En cuanto a los descriptores, se incluyeron las diferentes palabras clave: «*nuevas tecnologías*», «*apps*», «*creatividad*», «*redes sociales*», «*new tecnology*», «*creativity*», y «*social networking*», entre las más importantes.

De un total de 29 artículos encontrados, se descartaron 18 de ellos. En total se seleccionaron 11 artículos que han realizado estudios sobre el impacto de las redes sociales, aplicaciones didácticas y apps en el ámbito educativo. Estas fueron seleccionadas atendiendo a una serie de criterios: (1) actuaciones dirigidas a alumnado universitario, (2) presentar los objetivos propuestos y actividades, y (3) presentar datos de resultados tras su aplicación.

2.1. RESULTADOS

A continuación, se presenta un resumen de los resultados encontrados en la Tabla 1, identificando sus autores y año de publicación, colectivo al que va dirigido, objetivos del programa, actividades y resultados obtenidos tras la aplicación.

Tabla 1. Resumen de las actuaciones dirigidas al uso de las nuevas tecnologías en educación universitaria

Autores y año	**Colectivo**	**Objetivos**	**Actividades**	**Resultados**
Barreras, M. A. (2016)	38 estudiantes de Filología Inglesa	Integrar curricularmente los recursos tecnológicos, adaptando el enfoque *Flipped classroom* con las tecnologías móviles	Uso del aula virtual, distribuyendo la información en diversas carpetas; destaca la carpeta *Textos prácticas*, donde utilizan la *Wiki* de la asignatura para crear debates, proyectos en grupo o un diccionario en la clase, además de *Kahoot* y crear actividades	Han desarrollado un aprendizaje procedimental y práctico, pensamiento crítico y resolución de problemas. Aprendieron a gestionar la información, a plantearse formas de resolver dudas sobre las actividades de vocabulario, a investigar y proponer soluciones para explicarlas mejor
Chibás, F., Borrot, G., y De-Almeida, F. (2014)	42 alumnos universitarios	Describir los efectos sobre la creatividad de las influencias educativas de una experiencia de educación colaborativa en un ambiente virtual de aprendizaje bajo los principios de la gestión educacional creativa y la Educomunicación	Participación en un curso utilizando diferentes recursos online (textos en e-book, biblioteca virtual, pizarra virtual sala de chat, fórum de debate, miniblog MSN, Skype, software Second Life para trabajo con avatares, etc.)	El promedio de creatividad del grupo que trabajó bajo el patrón educomunicativo-creativo fue más elevado que para el grupo que trabajó con el paradigma tradicional
Del Moral, E., y Villalustre, L. (2012)	257 estudiantes universitarios de Magisterio	Analizar cuál es la presencia en las redes sociales de una muestra de estudiantes, y constatar su opinión sobre la posible aplicación como recurso para la	Uso del cuestionario «ENREDADOS»	Los futuros maestros perciben su utilidad como un recurso interesante para la enseñanza

		enseñanza		
Estévez, J., y García, A. (2014)	32 alumnos de Segundo Curso de la titulación de Ingeniería Civil	Mejora en el uso de las redes sociales en el ámbito profesional por cuenta propia	la experiencia se basa en la realización de una página de Facebook (no un perfil personal) que cada alumno deberá crear	Mejora en la percepción del potencial de las redes sociales como herramientas laborales comunicativas, creativas y de emprendimiento. Los resultados sobre autoempleo son de especial relevancia en el contexto socio-económico actual
González, L., González, M., Echeverri, J., y Herrera, J. (2014)	60 estudiantes de Ingeniería	Evidenciar que las técnicas de co-creación aplicadas mediante las redes sociales y haciendo uso de dispositivos móviles potencian la creatividad	Interacción de grupos 1 y 2 se variando el medio (face to face o vía Facebook).	Se evidencia que las técnicas de co-creación aplicadas a través de las redes sociales y haciendo uso de dispositivos móviles pueden potenciar la creatividad
Lamb, R., Annetta, L., y Vallett, D. (2015)	559 de estudiantes seleccionad os al azar	Establecer la relación entre el pensamiento lateral en relación con el procesamiento de la información de la ciencia, creatividad y fluidez general.	Diseño de videojuegos basados en la ciencia como herramienta de aprendizaje en el aula	Diferencias estadísticamente significativa entre el pre-test y post-test y los datos confirman el modelo sugerido por el papel de la creatividad, la fluidez y el pensamiento lateral en relación con el procesamiento de la ciencia
Miragall, M., y García, G. (2016)	87 alumnos/as del Grado en Psicología	Aplicar la metodología *flipped classroom* en un tema de la asignatura Psicopatología, y comparar su efectividad con una clase	En la condición *flipped classroom* se realizaba la exposición de la materia a través de un vídeo que el alumnado visualizaba en casa, y en el aula	No se observaron diferencias significativas entre condiciones tradicionales y flipped classroom respecto a los contenidos adquiridos

		tradicional.	se evaluaban y clarificaban contenidos (mediante la plataforma *Kahoot!*), realizando actividades significativas en pequeños grupos. Asimismo, se evaluó el nivel de conocimientos adquiridos, tanto *Kahoot!* como del examen final de la asignatura	evaluados mediante el examen de la asignatura. Pero, la realización de las actividades en grupo y en el aula, junto con el asesoramiento del profesorado, disminuyeron la dificultad percibida, y se observaron comentarios positivos del alumnado respecto a la metodología *flipped classroom*
Padmasri, P. (2015)	40 students	Conocer las opiniones del alumnado sobre el impacto de las redes sociales en esfuerzos educativos, su propósito de usarlas y conocer los efectos positivos y negativos de las redes sociales en educación	Uso de FacebookmTwitter y blog	Este estudio encontró en muchos aspectos tecnológicamente competentes como sus contrapartes son estudiantes de bajos resultados. Permitió mayores leves de compromiso
Rodrigo, D., Iglesias, M., y Aguaded, I. (2017)	306 estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	Conocer el uso que la denominada Generación Google (g-Google) hace de las herramientas Web 2.0 para la elaboración de los trabajos encomendados por los docentes en la universidad	Se propuso a los alumnos realizar una actividad académicamente dirigida utilizando la herramienta Google Drive	Los resultados desmitifican la creencia de que los jóvenes que actualmente están llegando a la universidad poseen un gran dominio de los recursos de Internet (referida a la utilización de la Web 2.0) para el trabajo universitario. No obstante, una vez lo utilizaban su

				opinión era de facilitar el trabajo y su continuación con ese recurso permaneció en la práctica del 75% del alumnado
Rodríguez, L. (2017)	20 alumnos del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas	Verificar si Kahoot contribuía positivamente en los resultados de aprendizaje	Se empleó una metodología empírica-analítica utilizando la herramienta en los dos grupos, con frecuencias y repeticiones distintas, y se realizó una encuesta final al alumnado para conocer su percepción	Los resultados arrojan que Kahoot es altamente valorado por el alumnado, percibido como una herramienta para mejorar el aprendizaje e incrementar la competencia en el aula
Tur, G., y Marín, V.I. (2015)	153 estudiantes pertenecientes al Grado de Primaria y Máster de Secundaria	Trabajar en los temas del debate, involucrar a los estudiantes y mejorar su uso de los medios sociales y dispositivos móviles para el aprendizaje	Sesión de actividad previa sobre el uso básico de Twitter. Descripción de la actividad en clase y el inicio de la actividad de debate en Twitter con un hashtag definido. Finalmente, se realizó un resumen y el cierre con un debate cara a cara, donde se elaboraron conclusiones	Percepciones positivas hacia el uso de las redes sociales en educación y disposición del alumnado para su uso como oportunidades de aprendizaje. Destacan la exploración de nuevas aplicaciones innovadoras para el desarrollo profesional del docente y la potenciación de nuevas actividades y hábitos en el aprendizaje

Fuente: (Elaboración propia)

2.2. PROPUESTA

Conocidas las aportaciones y los beneficios que se registran en la revisión anterior, no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, sino también en la mejora de sus competencias, habilidades, etc., y mayor creatividad en su formación académica con la que innovar, mejorar su bagaje profesional y contribuir con un servicio efectivo en esta sociedad, se presenta una propuesta de herramientas con las que se puede impulsar la creatividad del alumnado universitario (Tabla 2).

Tabla 2. Propuesta de uso de herramientas
para mejorar la creatividad en el alumnado universitario

Tipo	Nombre	Uso	Perfil usuario	Aplicación didáctica
Plataforma gratuita de blended learning	Google Classroom	Didáctico. Creación de una clase virtual	Profesorado y alumnado	Simulación de una clase. Agregar alumnos, compartir documentos, crear debates, integrar documentos con google drive, escoger videos en YouTube, etc. El profesorado administra todo el trabajo
Plataforma de aprendizaje mixto	Kahoot	Pedagógico. A través del juego se permite feedback entre alumnado y profesorado	Profesorado y alumnado	Permite investigar, crear, colaborar y compartir conocimientos en tiempo real. Sistema de respuesta en cuestionario, encuestas y discusiones. El papel activo del alumno como creador de preguntas promueve la creatividad
Aplicación para idioma gratuita	Duolingo	Aprendizaje de lengua extranjera de forma autónoma	Cualquier colectivo	Permite conocer el nivel de idioma y escoger las actividades acordes. Apuesta por la repetición y el sonido. Ayuda a la traducción de textos de forma personalizada
Plataforma educativa similar a una red social	Edmodo	Didáctico. Espacio virtual de comunicación y aprendizaje	Profesorado, alumnado y familiares	Funcionamiento análogo a una red social. Permite la creación de grupos cerrados entre profesorado y alumnado para compartir documentos, mensajes, etc., y permite realizar tareas y trabajos. Las páginas son privadas permitiendo la información sólo a usuarios registrados

Red social didáctica	Slideshire	Presentación de contenidos	Cualquier colectivo	Permite subir presentaciones power point, openoffice, pdf, y archivos de formato de audio y video. Comparte presentaciones una vez subidas a este entorno es más cómodo, rápido y eficaz, tan sólo disponer de internet
Aplicación creativa	Prezi	Creativo. Permite una presentación de contenidos muy atractivos y visuales	Cualquier colectivo	Crea entornos dinámicos de presentaciones con zooms en partes de la diapositiva, integra vídeos de YouTube, animaciones, transiciones con conexiones entre diferentes presentaciones con efectos visuales de movimientos de cámara y colores atractivos. Necesario conexión a internet
Entornos virtuales de trabajo colaborativo	Web 2.0	Tecnológico, comunicativo	Para cualquier persona interesada en tecnologías	Su principio es *que todo está en la web*. El usuario solo necesita un navegador web para conectarse e interactuar con los sitios o aplicaciones donde publicar contenidos, recopilar información, comunicarse con otros usuarios
	Wiki	Tecnológico, comunicativo	Cualquier colectivo	Sitio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios, y crear, editar, borrar o modificar el contenido de una página web, de una forma interactiva, fácil y rápida, subir y almacenar documentos y archivos, enlazar páginas, audios, gestionar contenidos e información envío de correos entre usuarios y chat
	Moodle	Pedagógico	Docentes y alumnos	Software diseñado para ayudar a los educadores a crear cursos en línea de alta calidad y entornos de aprendizaje virtuales o entornos virtuales de aprendizaje. Siendo el objetivo generar una experiencia de aprendizaje enriquecedora.

	Prado2 (UGR)	Didáctico e interactivo	Profesores y estudiantes de la Universidad de Granada.	Gestiona los recursos docentes, servicios como Moodle, homogeneización de acceso a los mismo, a través de correo UGR, integración de bases de datos académicas, formación y talleres, comunidad de intercambio, experiencias, etc.
	Blogger	Tecnológico, comunicativo	Cualquier colectivo	Permite crear y publicar una bitácora en línea. El usuario no tiene que escribir ningún código o instalar programas de servidor o de scripting. Diseñador de plantillas, dominios personalizados, adición de imágenes y videos, archivo anual, mensual, semanal, etc.
	Googlesite	Tecnológico, comunicativo	Cualquier colectivo	Permite crear páginas web de manera sencilla y visual. Alberga páginas web de una forma gratuita. El único requisito tener una cuenta de Google. Utilización de plantillas web edición visual muy rica, videos, documentos, etc.
	Google+	Interactivo y comunicativo Red social	Mayores de 13 años de edad, para crear sus propias cuentas	Segunda red social con más usuarios en el mundo por enlazarse con YouTube. Integra distintos servicios: Círculos, Hangouts, Intereses y Comunidades. Disponible como una aplicación de escritorio y aplicación móvil, pero sólo en Android e IOS
Red social didáctica y colaborativa	Diipo	Didáctico. Red de más de 1.100 profesores por temáticas y áreas	Profesorado y alumnado	Desarrolla y potencia el aprendizaje en colaboración a través de internet. Permite la creación de clases, blogs y proyectos, permitiendo seguir y tener seguidores, mensajes, hashtags

Comunidad de estudiantes	Docsity	Pedagógico y de interacción social	Desde estudiantes de bachillerato a posgrado	Creada para alojar documentos, apuntes, exámenes y cualquier material útil para el estudiante que entre ellos pueden compartirlos. Fomenta la colaboración y ayuda entre la comunidad de estudiantes. Permite intercambiar archivos, documentos, consultar apuntes, videos
Soporte a las redes sociales educativas	Euderes	Técnico de apoyo a la comunidad educativa que utiliza redes sociales con fines didácticos	Usuarios de redes sociales educativas, profesores, instituciones educativas	Lugar de intercambio de experiencias en la administración de redes sociales educativas, uso docente de las redes, posibilidades y todo lo que implica el uso de las redes sociales con fines educativos y relacionados con la educación. Experiencia basada en aprender de otros las utilidades, técnicas, organización de clase y optimizar el uso de estas tecnologías
Entorno virtual de aprendizaje didáctico y tecnológico	Eduskopia	Asesor pedagógico en herramientas de comunicación y educación	Cualquier colectivo	Fomenta el aprendizaje permanente, promover la alfabetización y la educación digital. Está centrada en la formación, la asesoría y la consultoría y divulgación, además en la educación digital, el aprendizaje permanente y las adicciones digitales
Plataforma de formación gratuita	RedAlumnos	Didáctico, pedagógico	Profesorado y alumnado	Entorno virtual que permite poner en contacto a profesorado y alumnado, facilitando la labor docente. Impartición de cursos online para apoyo de clases presenciales. Permite acercar la última tecnología a los centros educativos. Dispone de aulas virtuales, exámenes online, edublogs, chat y recursos multimedia

Red social educativa gratuita	The Capsuled	Didáctico, pedagógico	Cualquier persona interesada en el ámbito educativo	Primera red social con fines educativos en España y más reciente. Punto de encuentro de docentes, escuelas, familias y profesionales dedicados a la educación. Es una plataforma de contenidos, que los propios usuarios generan, comparten y consumen recursos educativos
RedTIC. Dotación de infraestructuras tecnológicas	Internet en el aula	Dotación infraestructuras básicas de información y comunicación.	Centros educativos de España	Este proyecto ha permitido alcanzar un volumen crítico de ordenadores, portátiles, pizarras digitales, proyectores multimedia y periféricos para su integración en la actividad diaria de las aulas. RedTIC
Entorno para la creación de actividades educativas	Jclic	Educativo y tecnológico.	Educadores, para etapas desde infantil a secundaria	Herramienta para la creación de aplicaciones didácticas multimedia. También para crear actividades interactivas, a través de juegos, entornos gráficos, cooperación e intercambios de materiales, base de datos de recursos
Programa de creación de ejercicios	Hotpotatoes	Didáctico, con finalidad tecnológica.	Personas del ámbito educativo	Consta de varios programas o esquemas que sirven para la elaboración de diversos tipos de ejercicios interactivos multimedia elaborados con el programa Java Script en lenguaje o código informático html
Aplicación de gestión de proyectos	Trello	Personal, herramienta de organización y gestión	Cualquier persona interesada en la tecnología y creatividad a la hora de organizar tareas	Funciona de manera muy visual, imágenes y etiquetas de colores para gestionar multitud de información. A modo de página web contiene listas para abordar un proyecto, contiene cards, con archivos, imágenes, etc. Permite gestionar tareas y proyectos en colaboración y de forma muy visual
Portal de Internet	YouTube	Personal, profesional, comercial, didáctico	Cualquier colectivo	Permite subir y visualizar videos. Permite visualizar videos en streaming, es decir, sin necesidad de descargar el archivo y reproducirlo al instante

Redes sociales	Facebook Twitter Whatspp Snapchat Line Skype Telegram	Cualquier colectivo	Aplicación didáctica: Realización de grupos privados de trabajo colaborativo para intercambio de documentos, etc Adherirse a perfiles del sector para la continua información de noticias y difundir eventos profesionales, formativos Llamadas y conferencias gratuitas y utilización de chat para trabajos colaborativos e incluso conversaciones para practicar idiomas extranjeros.
Redes profesionales	Linkedln Infojobs	Interesados en empleo	Aplicación didáctica: Red profesional que permite conocer contactos de tu sector, noticias y ofertas de empleo. Es importante que el estudiante universitario utilice estas redes para ir desarrollando la competencia emprendedora de búsqueda de empleo y recursos
Software comunicación	ooVoo Cisco	Cualquier colectivo	Aplicación didáctica: Software que enseña al alumnado habilidades tecnológicas de comunicación en una economía global. Permite comunicarse a través de mensajería instantánea de voz y vídeo-chat, conferencias de vídeo en alta calidad y llamadas

Fuente: (Elaboración propia)

3. CONCLUSIONES

La sociedad es un ente en continuo cambio y desarrollo, todo lo que en ella acontece de una forma u otra afecta a los pilares básicos que conforman una sociedad, tales como educación, sanidad, etc., es por ello que, en el ámbito educativo, es necesario el uso de las nuevas tecnologías, que facilitan los procesos de aprendizaje-enseñanza, los hace más atractivos y adaptados a la nueva realidad social de las empresas.

Por tanto, es crucial conocer, comprender y buscar las utilidades pedagógicas de redes sociales y aplicaciones didácticas, por su impacto social, y por la mejora que puede producir en la práctica educativa. En este sentido, la palanca principal de este cambio estaría en generar unas actitudes, una forma de entender la vida, el trabajo, siendo asumido éste progreso por toda la comunidad educativa, donde la creatividad se entiende como una actitud que permite disfrutar con lo que se hace.

En definitiva, Hay que invertir en mantener y ampliar una clase creativa y localizar los recursos, herramientas, etc., que fomentan la creatividad, ya que se estima que el principal nicho de empleo para la próxima década será la industria creativa. Por eso, es necesario

mejorar la calidad de la educación y profundizar en la cultura popular. El sistema educativo es una reliquia del siglo XIX que fomenta la repetición sistemática y es un vestigio de la sociedad industrial, por ello, se necesita un sistema educativo diferente, que permita al alumnado aprender mientras crean (Merchén, 2009).

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Área Moreira, M. (2008). La innovación pedagógica en TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Revista Investigación en la Escuela*, 64, 5-17. Recuperado de http://manarea.webs.ull.es/articulos/art16_investigacionescuela.pdf

Barreras, M. A. (2016). Experiencia de la clase inversa en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI, 34*(1),173-196. http://dx.doi.org/10.6018/j/253281

Chibás, F., Borroto, G. Y De-Almeida, F. (2014). Gestión de la creatividad en entorno virtuales de aprendizaje colaborativos: Un proyecto corporativo de EAD. *Comunicar, XXII*(43, 143-151. doi http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-14

Conferencias de Ministros Responsables de la Educación Superior. (1999). *Declaración de Bolonia.* Recuperado de http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf

De la Torre, S. (2009). La universidad que queremos estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria*, *10*(12), 3-17. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art89/art89.pdf

Del Moral, M. E. Y Villaluestre, L. (2012). Presencia de los futuros maestros en las redes sociales y perspectivas de uso educativo. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 11*(1), 41-51. Recuperado de http://hdl.handle.net/10651/18545

Estévez, J. y García, A. (2015). Las redes sociales para la mejora de la capacidad de emprender y de autoempleo *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 4, 101-110. Recuperado de https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1462

González, L., González, M., Echeverri, J. Y Herrera, J. C. (2014). Las redes sociales como factor potenciador de la co-creación: un experimento en la Universidad de Medellin. *Revista QUID*, 23, 47-54. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5235930

Lamb, R., Annetta, L. Y Vallet, D. (2015). La interrelación de la creatividad, fluidez, pensamiento lateral y tecnología a la hora de diseñar Juegos Educativos Serios en un aula de ciencias naturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13*(2), 219-242. http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.36.14110

Merchén, F. (2009). La ciudad creativa en tiempo de crisis. *Encuentros multidisciplinares, 11*(31), 33-42. Recuperado de http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA31/Francisco_Mench%E9n_Bell%F3n.pdf

Miragall, M. y García, G. (2016). Transformando una clase de grado en Psicología en una flipped classroom. *Revista d' innovació* educativa, 17, 21-29. doi: http://doi.org/10.7203/attic.17.9097

Padmasri, P. (2015). A study on impact of social media on educational efforts in Guwahati City, Assam. *International Journal of Advance Research in Education Technology, 2*(3), 90-94. Recuperado de http://ijaret.com/wp-content/themes/felicity/issues/vol2issue3/pratisha.pdf

Pérez García, A. (2013). Redes sociales y educación. Creatividad y educación. *Revista Creatividad y Educación*, 21, 1-23. Recuperado de http://www.creatividadysociedad.com/articulos/21/12.%20Redes%20Sociales%20y%2

0educacion.%20Una%20reflexion%20acerca%20de%20su%20uso%20didactico%20y%20creativo.pdf

Rodrigo, D., Iglesias, M. y Aguaded, I. (2017). Metodologías participativas en la nube: la "g-Google" vs. la "Generación X" en la Web 2.0. *Revista Complutense de Educación, 28*(1), 223-237. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49245

Rodríguez, L. (2017). Smarthones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación, 8*(1), 181-190. doi: https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.13

Tur, G. Y Marín, V. (2015). Enhacing learning with the social media: student teachers' pereceptions on Twitter in a debate activity. *New Approaches in Educational Research, 4*(1), 46-53. doi: 10.7821/naer.2015.1.102

Villanueva Flores, G. y Casas Pérez, M.L. (2010). E-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación de conocimiento. *Revista Signo y Pensamiento, 56*(29), 124-138. Recuperado de http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/2554/1823

Walling, R.D. (2014). Designing Learning for Tablet Classrooms. Innovations in Instruction. Nueva York: Springer.

PÓSTER:
CREACIÓN Y EVALUACIÓN DE PRODUCTOS INNOVADORES PARA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Juan Fraile
juan.fraile@ufv.es

Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España

María Gil
maria.gil@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, España

Resumen

Introducción: La provisión de los criterios de evaluación desde el inicio de la tarea es necesario para que los estudiantes se aproximen a ellos desde la fase de planificación (Andrade & Brookhart, 2016). Asimismo, hacerles partícipes en actividades metacognitivas como la autoevaluación o la evaluación entre pares mejora su aprendizaje. Objetivo: Teniendo en cuenta los principios de la evaluación formativa, se pretende el desarrollo de un producto innovador en grupos de trabajo en una asignatura del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Procedimiento: Los criterios se proporcionaron al inicio del trabajo y se realizó un seguimiento durante algunas sesiones. Asimismo, se emplearon técnicas para el fomento de la creatividad y, en consecuencia, el surgimiento de ideas encaminadas a la elaboración de su producto innovador. Además, en el proceso de calificación de la asignatura también se incluyó a los estudiantes mediante una calificación entre iguales en lo que se denominó una "feria de la innovación". Conclusiones: En esta experiencia se describe un proceso en el que se comparten los criterios de evaluación con un objetivo de aprendizaje y de guía de su trabajo considerando, asimismo, un entorno suficientemente abierto para fomentar las respuestas creativas del alumnado en la creación de su producto.

Palabras clave

Creatividad, evaluación formativa, evaluación entre pares, criterios de evaluación.


Introducción
La provisión de los criterios de evaluación desde el inicio de la tarea es necesario para que los estudiantes se aproximen a ellos desde la fase de planificación (Andrade & Brookhart, 2016). Asimismo, hacerles partícipes en actividades metacognitivas como la autoevaluación o la evaluación entre pares mejora su aprendizaje. Así, no sólo obtendrán una mayor calificación por conocer qué se les pide exactamente, sino que su aprendizaje será mayor al estar más enfocado hacia el objetivo final planteado por el docente.
Objetivo:
Teniendo en cuenta los principios de la evaluación formativa, se pretende el desarrollo de un producto innovador en grupos de trabajo en una asignatura del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
Procedimiento
Los criterios se proporcionaron al inicio del trabajo y se realizó un seguimiento durante algunas sesiones. Asimismo, se emplearon técnicas para el fomento de la creatividad y, en consecuencia, el surgimiento de ideas encaminadas a la elaboración de su producto innovador. Además, en el proceso de calificación de la asignatura también se incluyó a los estudiantes mediante una calificación entre iguales en lo que se denominó una "feria de la innovación".
Creación y evaluación de productos innovadores para el fomento de la creatividad en Educación Superior
Juan Fraile & María Gil
juan.fraile@ufv.es
U. Francisco de Vitoria, Madrid & U. Autónoma de Madrid
UAM
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID
Bibliografía
Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2016). The Role of Classroom Assessment in Supporting Self-Regulated Learning. En D. Laveault & L. Allal (Eds.), Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation (pp. 293–310). Springer International Publishing..
Conclusiones
En esta experiencia se describe un proceso en el que se comparten los criterios de evaluación con un objetivo de aprendizaje y de guía de su trabajo considerando, asimismo, un entorno suficientemente abierto para fomentar las respuestas creativas del alumnado en la creación de su producto. Consideramos que proveer a los alumnos con los criterios de evaluación desde el inicio, les ayudó a poder desarrollar y dedicar tiempo a generar una idea adecuada y creativa.
ITECHNIQUE

PÓSTER: CREACIÓN, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LIBROS INTERACTIVOS DIGITALES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Yone Castro Ríos
yonecastro@fundacionprodis.org

Fundación Prodis, España

Pablo García Sempere
pgs@ugr.es

Universidad de Granada, España

Pablo Rodríguez Herrero
pablo.rodriguez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, España

Laura Serrano Fernández
lauraserfer@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid, España

Resumen

El proyecto "Elaboración, aplicación y evaluación de materiales educativos interactivos para personas con discapacidad intelectual a través del iBooks Author (iPad)" , parte de cuatro objetivos básicos: 1) Realizar un análisis de las necesidades de formación, a través de materiales interactivos de jóvenes con discapacidad intelectual, 2) crear materiales educativos interactivos en diferentes dimensiones formativas, 3) aplicar los materiales interactivos en contextos formativos y 4) evaluar los resultados de la aplicación de los materiales educativos interactivos. Se crearon 6 libros interactivos, para iPad, sobre 6 temas relevantes, donde las personas adultas con discapacidad intelectual (DI), presentan mayores necesidades de apoyo: habilidades emocionales, habilidades sociales, vida independiente, autonomía en el transporte, orientación laboral e imagen y protocolo. Actualmente, no existen en España herramientas con estas características.

Palabras clave

Discapacidad intelectual, ibook, interactividad, formación, tecnologías de la información y la comunicación.

CREACIÓN, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LIBROS INTERACTIVOS DIGITALES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Yone Castro Ríos, yonecastro@fundacionprodis.org
Fundación Prodis, España
Pablo García Sempere, pgs@ugr.es
Universidad de Granada, España
Pablo Rodríguez Herrero, pablo.rodriguez@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid, España
Laura Serrano Fernández, lauraserfer@gmail.com
Universidad Autónoma de Madrid, España







En el ámbito de la educación de personas adultas con discapacidad intelectual, prácticamente no existe literatura en cuanto a la utilización de materiales didácticos interactivos.

OBJETIVOS

(1) Realizar un análisis de las necesidades de formación, a través de materiales interactivos de jóvenes con discapacidad intelectual.
(2) Crear materiales educativos interactivos en diferentes dimensiones formativas.
(3) Aplicar los materiales interactivos en contextos. formativos,
(4) Evaluar los resultados de la aplicación de los materiales educativos interactivos.

Se crearon 6 iBook sujetos a 6 temáticas diferentes:
habilidades emocionales, habilidades sociales, vida independiente, autonomía en el transporte, orientación laboral e imagen y protocolo.
El 82% de los 39 profesionales implicados, considera que el iBook más importante, es el que versa sobre Habilidades emocionales.



CONCLUSIONES

puede ayudar a mejorar su calidad de vida

Los iBook son una herramienta con potencial en población con DI. La creación de estos iBook responde a la necesidad de contar con libros digitales adaptados a la población con discapacidad intelectual en sistemas operativos de referencia para visualizarse en tabletas. Este proyecto hace una contribución en cuanto al sistema operativo iOs.

El uso de herramientas que permitan a las personas con DI, desenvolverse de manera autónoma en su entorno, que contribuyan a su autonomía a la no dependencia de una figura externa, puede ayudar a fomentar su locus de control interno, aumentando por ende, su autoestima y cambiando progresivamente la visión social del colectivo con DI. Todo ello encaminado a mejorar de forma progresiva y holística, su calidad de vida.

Autores de los iBook

David Blázquez, Andrés Cabrera, Nuria de Carranza, Ana Domínguez, Fátima Goyarrola, Isaac Martínez, Javier Melero, Rut Rodrigo, Olga Rodríguez, Pablo Rodríguez, Sandra Ruiz, Mar Sánchez y Mar Trello.

ACCESO A LOS iBOOK
https://itunes.apple.com/es/author/fundaci%C3%B3n-prodis/id1152941873?mt=11

PÓSTER:
CREATIVIDAD PEDAGÓGICA DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL DESARROLLADA EN ONGS Y ASOCIACIONES DE GRANADA

Alfonso Conde Lacárcel
alfconl8@ugr.es
Universidad de Granada, España

Resumen

El poster científico presentado bajo este título, muestra las principales estrategias psicopedagógicas y estrategias educativas alternativas para trabajar con personas y grupos en riesgo de exclusión social. Partiendo de la sicología, la inteligencia emocional, el ocio dirigido, la tutorización informal bajo procesos de mentoring o coaching o actividades extraescolares "clásicas" los responsables educativos de este tipo de organizaciones en la ciudad de Granada buscan incluir a sectores de la población marginados por el contexto socio-económico o las etiquetas sociales impuestas por el sistema. Para poder conseguir resultados positivos, han de recurrir a la creatividad como herramienta para la búsqueda de soluciones de personas que requieren una atención especial para superar todas las barreras con que se encuentran. Los datos y experiencias aportados están asentados en una tesis doctoral defendida durante el curso 2015 y que sigue investigando en la mejora de este tipo de organizaciones que no tienen ningún reparo en "ser creativos" para ayudar a formarse personal y profesionalmente a grupos, colectivos y personas que desean alcanzar sus sueños. Los resultados obtenidos hasta el momento con los usuarios han sido altamente satisfactorios, aunque se requiere seguir mejorando sus sistemas organizacionales para una mayor eficiencia si cabe.

Palabras clave

Educación no formal, calidad educativa, inclusión educativa, metodología, ONGs.

"Creatividad Pedagógica desde la Educación No Formal desarrollada en ONGS y Asociaciones de Granada".

Si el Plan A no funciona, recuerda que el abecedario tiene 26 letras más.

AUTOR:I ALFONSO CONDE LACÁRCEL. I FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE GRANADA.

Introducción

¿La metodología de trabajo psicopedagógico, estrategias de intervención, difieren de las llevadas a cabo en organizaciones educativas formales?¿Y si es así, ayudan a mejorar las acciones educativas inclusivas a nivel personal y comunitario?

Descripción general del proyecto

Partiendo de una tesis de investigación que tenía como objetivo fundamental el conocer el estado de implantación de modelos de calidad en ONGS y Asociaciones que realizasen actividades educativas con grupos en riesgo de exclusión, uno de los objetivos secundarios fue al mismo tiempo:

"Identificar la metodología de trabajo empleada para la enseñanza de valores acordes con las diversas ONG y ONL visitadas en la provincia de Granada, a través de la observación sistemática en los contextos específicos de intervención socio comunitario."

Hipótesis

Las estructuras organizativas y de trabajo en ONGS y Asociaciones favorecen el uso de estrategias pedagógicas y psicológicas de intervención en Educación No Formal creativas que no pueden ser implementadas con asiduidad en estructuras formales educativas.

Investigaciones

Actualmente podemos encontrar investigaciones que van en la línea de investigar y recopilar información para ofrecer una panorámica actual de las principales estrategias pedagogías así como las nuevas estrategias adaptadas a cada contexto (Carbonell; 2015; Pagán, 2015); aunque partiendo siempre del contexto formal y posteriormente realizando tímidas aproximaciones a las pedagogías no institucionales como son definidas por algunos autores.

Por otra parte, estas pedagogías están en la mayoría de los casos definidas por el contexto social, problemática o grupo, comunidad sobre la que se está trabajando.(Joao, 2002; Waite, 2011).

Sin embargo, y a pesar de todo lo expuesto son mínimos los intentos de clasificación de las distintas estrategias metodológicas / recursos pedagógicos respecto a los principales recursos utiilzados por los agentes educativos no formales.

Método

Fue llevada a cabo una metodología ecléctica, de corte descriptivo, con el fin de conocer la realidad a la que nos enfrentábamos sin alterar ningún aspecto que pudiese proporcionar una información relevante en nuestros objetivos de investigación.

Los participantes fueron 89 ONGs y Asociaciones de la ciudad de Granada, y dentro de estas una población de 550 personas, las cuales fueron seleccionadas de forma aleatoria entre los profesionales y usuarios de las mismas, y en base a nuestras necesidades, sobre los que implementamos una serie de cuestionarios, entrevistas así como la observación directa como instrumentos de recogida de la información; todos ellos validados tanto a nivel estadístico como con un juicio de expertos (en el caso de los cuestionarios y entrevistas). Posteriormente se llevo a cabo una triangulación de la información obtenida y un análisis de los mismos.

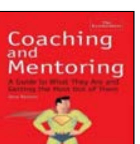
Respecto a la observación sistemática realizadas fue elaborado un registro anecdótico en el que pudieron recoger las distintas estrategias pedagógicas usadas en cada una de estas organizaciones.

Resultados

A lo largo de la investigación realizada hemos podido constatar a través de los distintos cuestionarios y sobre todo la observación sistemática, el uso en las actividades educativas con estos grupos principalmente de:



- ❑ Una Pedagogía Emocional basada en la inteligencia emocional:
  - _Actividades de expresión y reconocimiento de emociones.
  - _Afrontamiento de situaciones de riesgo, duelo…
  - _Dinámicas grupales de refuerzo, etc.



- ❑ Una Pedagogía Orientadora basada en el uso del Coaching Educativo y el Mentoring adaptado a estas organizaciones:
  - _Acompañamiento de menores en riesgo.
  - _Asesoramiento / Guía a lo largo de la vida y académica o profesional.
  - _Desarrollo de toma de decisiones autónomo.



- ❑ Una Pedagogía Crítica a través del fomento del pensamiento crítico y los valores democráticos:
  - _Desarrollo de campañas de sensibilización o reivindicación de derechos.
  - _Grupos de pensamiento crítico.
  - _Conocimiento de agentes sociales y su función en la sociedad a través de encuentros



- ❑ Una Pedagogía Inclusiva a través de actividades para fomentar la igualdad de oportunidades y el conocimiento de las personas con diversidad funcional:
  - _Actividades de sensibilización hacia las personas con diversidad funcional.
  - _Búsqueda de recursos para el desarrollo personal y una inclusión efectiva.



- ❑ Una Pedagogía Social centrada en la mejora de las comunidades en que están inmersas:
  - _Actividades de ocio activo centrado en las necesidades y problemáticas de la comunidad.
  - _Creación de comunidades de aprendizaje informal intencional en ONGS y Asociaciones.
  - _Grupos de trabajo, talleres para el desarrollo de los derechos individuales y colectivos.

Conclusiones / Prospectiva

La información presentada aquí es solo un esbozo de los datos recopilados en la tesis de investigación (Conde, 2016) y que presenta con mayor detenimiento cómo realizan su labor estos agentes educativos no formales; pero sirve para presentar someramente metodologías de trabajo alternativas que difieren de las clásicas pedagogías usadas en organizaciones formales.

Es por ello, que se contiua trabajando en la línea de recopliación y estudio de las distintas estrategias usadas en función de las características de cada organización, grupo o problemática.

La creatividad viene determinada por la necesidad de responder adecuadamente a estos contextos y la problemática que conlleva cada uno de ellos con el fin de dar la mejor solución posiblle.

Trabajos citados

- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa.* Octaedro.
- Conde, A. (2016) *Eficacia de los estándares de calidad educativa en la Educación No Formal: Estudio sobre el grado de implantación del Modelo EFQM y la Norma ONG con Calidad en ONGS y ONL que desarrollan actividades educativas en la provincia de Granada.* Editorial: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-9125287-0.
- Joao, O. P. (2002). Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana deficiencia, tecnología, Revista Iberoamericana deficiencia, tecnología, sociedad y innovación sociedad y innovación. mai/ ago,* (3).
- Pagán, J.B. (2015). Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. *Educatio Siglo XXI, 33*(2), 325-328.
- Waite S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education* 3-13, 39 (1) , 65-82.

PÓSTER:
EL ARTETERAPIA COMO MÉTODO PARA EL AUTOCONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Marta Amalia Soler Echevarria
marta.soler11@gmail.com

Universidad Internacional de la Rioja, España

Pablo José García Sempere
pgs@urg.es

Universidad de Granada, España

Resumen

Este trabajo plantea un proyecto educativo que se sustenta sobre 4 pilares: el arteterapia, el autoconocimiento, la creatividad y la educación emocional. El proyecto está dirigido a niños de educación infantil aunque también puede ser adaptado a otros ámbitos como puede ser la educación especial. La duración de cada una de las sesiones del proyecto es de 2 horas y pone a la disposición del niño todas las herramientas y recursos para que pueda desarrollarse de la forma más autónoma posible, siendo el maestro una figura que acompaña y que incita a la reflexión. En las sesiones se engloban diferentes aspectos que permiten trabajar ampliamente el autoconocimiento de los niños tanto a nivel físico como a nivel psicológico. Por otro lado, se plantean sesiones familiares que pretenden fomentar una buena relación entre padres e hijos, asentar los conocimientos que se adquieren durante las sesiones ordinarias y conseguir un autoconcepto y autoestima positiva.

Palabras clave

Arteterapia, autoconocimiento, creatividad, educación emocional, educación infantil.


EL ARTETERAPIA COMO MÉTODO PARA EL AUTOCONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN INFANTIL
Marta A. Soler Echevarria / Pablo José García Sempere
ARTETERAPIA
AUTOCONOCIMIENTO
CREATIVIDAD
EDUCACIÓN EMOCIONAL
UTILIZA LAS ARTES PLÁSTICAS COMO HERRAMIENTA PARA ENTRESACAR LAS REFLEXIONES INTERIORES Y PERSONALES DE CADA INDIVIDUO PARA RESOLVER SUS CONFLICTOS EMOCIONALES Y PSICOLÓGICOS.
Conocerse mejor como persona física y psicológicamente
PORQUE NO TODOS LOS NIÑOS SON IGUALES...
... SUS OBRAS TAMPOCO LO DEBERÍAN SER.
Aprender a gestionar sus respuestas ante cada situación
Aula ordinaria
Grupo clase
1 sesión de 2h/semana
Propuesta de proyecto educativo
LIBRES para CREAR
CAJAS TEMÁTICAS
Cajas de diferentes temáticas con varias tarjetas en su interior que plantean temas a desarrollar. Cada niño escoge la suya en cada sesión.
MATERIALES
Los niños tienen libertad para escoger entre materiales escolares, naturales y de recuperación, que tienen disponibles en el aula.
LIBRO DE TÉCNICAS
Cada alumno escoge la técnica. Para ayudarlos tienen este libro que contiene posibles técnicas que pueden utilizar.
PAPEL DEL MAESTRO
Debe acompañar e incitar a la reflexión de la obra y a su posible mejora, dejando al niño decidir sobre su obra en todo momento.
PORTAFOLIO
Recopilación en fotografías de todas las obras realizadas a lo largo de todo el proyecto y organizadas por temas de contenidos.
MÚSICA
Está presente en el aula ya que fomenta la concentración y transmite sentimientos y sensaciones.
AUTOEVALUACIÓN
¿Quién puede decir que una obra esta mal o esta inacabada? Solo ellos.
CAJAS
1. Mi cuerpo
2. Mis predilecciones
3. Mi entorno.
4. Mis emociones y sentimientos.
5.Mis recuerdos
Al final de cada sesión los alumnos exponen ante los demás su obra (si la han terminado) y se reflexiona sobre ella.
Los niños pueden dedicarle todo el tiempo que deseen a su obra. No tienen un tiempo límite.
Sesiones familiares
Para fomentar una buena relación entre padres e hijos y para conseguir un autoconcepto y autoestima positiva a la vez que el alumno se autoconoce mejor y más rápidamente.
APLICABLE EN OTROS ÁMBITOS
+información:
marta.soler11@gmail.com
pgs@urg.es

PÓSTER: EXPERIENCIAS DE GAMIFICACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Nacho Ros
n.ros.prof@ufv.es

José Manuel Sánchez Galán
jm.sanchez.prof@ufv.es

Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España

Resumen

La gamificación es el "empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos comunes a todos los juegos" (Gamificacion.com, 2017). Entre los efectos positivos de la gamificación se encuentran relacionados aspectos como la creatividad, la satisfacción, el asombro, la emoción, la curiosidad, el orgullo, la sorpresa, la adoración, el alivio y la alegría (Mc Gonigal, 2011). Objetivo; propiciar la implicación total del alumno en su propio aprendizaje, a través de actividades gamificadas, orientadas a la necesidad de buscar nuevas formas creativas de fomentar hábitos saludables. Procedimiento: en el contexto de la asignatura de "Desarrollo creativo" del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, se realizaron dos gamificaciones: *"Harry Potter"*, recreado en diferentes pruebas y escenarios de la popular novela, cuya finalidad era descubrir la necesidad de ser creativos en la elaboración de las actividades físicas. *"Narcos"*, inspirada en la conocida serie televisiva y ambientada en un tiempo futuro, pero en el que en este caso, la actividad física, se convertía en la nueva "droga prohibida". Conclusiones: en estas experiencias docentes, se apreciaron comportamientos altamente motivantes, que llevaron a los alumnos a la conclusión de que siempre se puede ir más lejos en la preparación, invención y desarrollo de actividades saludables y deportivas más atractivas e innovadoras. Destacó sobremanera la gamificación "Narcos" por considerarse especialmente original y "transgesora", en relación a la búsqueda de nuevas maneras de atraer hacia una vida saludable.

Palabras clave

Creatividad, gamificación, formación universitaria, vida saludable.

Universidad Francisco de Vitoria
Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. CAFyD
UFV Madrid

EXPERIENCIAS DE GAMIFICACIÓN EN FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Ros, N.[1], Sánchez, J.M.[1]
n.ros.prof@ufv.es

Universidad Francisco de Vitoria, Madrid[1]

Palabras clave: creatividad, gamificación, formación universitaria, vida saludable.

CICREART
CIID
CREATIVIDAD
III CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE LA CREATIVIDAD. CICREART

INTRODUCCIÓN:

La gamificación es el "empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos comunes a todos los juegos" *(Gamificacion.com, 2017).*

Entre los efectos positivos de la gamificación se encuentran relacionados aspectos como la creatividad, la satisfacción, el asombro, la emoción, la curiosidad, el orgullo, la sorpresa, la adoración, el alivio y la alegría *(Mc Gonigal, 2011).*

OBJETIVO:

Propiciar la implicación total del alumno en su propio aprendizaje, a través de actividades gamificadas, orientadas a la necesidad de **buscar nuevas formas creativas de fomentar hábitos saludables**.

PROCEDIMIENTO (I):

En el contexto de la asignatura de "Desarrollo creativo" del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, se realizaron dos gamificaciones.

"Harry Potter's Gym"

Recreado en diferentes pruebas y escenarios de la popular novela, cuya finalidad era descubrir la importancia de ser creativos en la elaboración de las actividades físicas.

Vídeo de entrada a "Howards". Voldemort ("El innombrable") encarna la pereza y la comodidad, enemigos de la creatividad.

"Narcosport"

Inspirada en la conocida serie televisiva y ambientada en un tiempo futuro, pero en el que en este caso, la actividad física, se convertía en la nueva "droga" prohibida oficialmente. La "droga", debía ser diseñada primero *(gráfica 1),* "probada" después, y exportada al exterior, finalmente.

TABLA PERIÓDICA DE LOS EJERCICIOS

Coste de producción ($) — Número ejercícico — Símbolo — Ejercicio (1,000 — 1 — T — Trotar)

1	T																	Et
2	E	El											Fr	Bp	Bm	Bb	Fb	Ep
3	Rr	Rm											Pz	Fp	Ef	Pj	Fd	Ma
4	Re	Rc	S	En	Ms	Sl	Lp	P	Pl	Ps	Pc	T	Pp	Fj	Fm	Pb	Ft	Ev
5	Po	Rb	Sa	Lv	La	Ep	Rp	Pm	C	Pa	Ra	Cl	Pv	R	Fe	Fs	Um	Pm
6	Cr	Ar	Ls	Ss	Cd	Sb	Sp	Eu	O	U	Eq	H	Ee	B	Ap	Fg	Hp	Pe

Bíceps-Hombro	Pierna	Pectoral
Espalda	Abs	Gimnásticos
Lumbares	Aeróbico	Tríceps

Imagen 1

PROCEDIMIENTO (y II):

Para **"Harry Potter´s Gym,** sin previo aviso ni mensajes, se dejó a los alumnos en una gran sala en la que debían acceder a través de una contraseña, solo pudiéndose descifrar en equipo; con ella, se les presentaba la actividad (vídeo). Cada una de las pruebas eran originales, creadas para la ocasión, estaban vinculadas a una competencia creativa. El arranque de **"Narcos"** consistió en una videollamada; el Stoytelling propone un futuro oscuro, en el que el cambio climático ha hecho inviable el consumo elevado de O2, prohibiéndose la práctica deportiva.

El "patrón" se comunica por "Skype" a su equipo.

Conclusiones

En estas experiencias docentes, se apreciaron comportamientos altamente motivantes. Los alumnos concluyeron que siempre se puede ir más lejos en la preparación, invención y desarrollo de actividades saludables y deportivas, de un modo más atractivo e innovador. Destacó sobremanera la gamificación "Narcos" por considerarse especialmente original y "transgresora", en relación a la búsqueda de nuevas maneras de atraer hacia una vida saludable.

Referencias bibliográficas

Gamificacion.com. (2017). Qué es la Gamificación. [online] Disponible en: http://www.gamificacion.com/que-es-la-gamificacion [Recuperado 15 Feb. 2017].

Mc Gonigal, J. (2011) Reality is Broken: Why Games Make us Better and How Can Change the World. New York: The Penguin Press.

PÓSTER:
JUEGOS TRADICIONALES COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DURANTE LA POSGUERRA ESPAÑOLA

Nazaret Martínez Heredia
nazareth@ugr.es

Universidad de Granada, España

Esther Santaella Rodríguez
esther.santaella@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación de Ecuador, Ecuador

Resumen

Los juegos tradiciones infantiles han originado en España un especial interés, tanto para pedagogos como para educadores sociales, debido a que el juego es una actividad primordial de la niñez que intenta abarcar numerosos aspectos como por ejemplo, el entretenimiento, la exploración, el trabajo en equipo, el entendimiento, y por supuesto el desarrollo de la creatividad. La importancia de la creatividad junto a la imaginación se trata de un elemento clave para la propia autoformación y desarrollo personal desde edades tempranas. Por lo tanto, a través de esta investigación pretendemos ofrecer información acerca de los múltiples juegos existentes durante la posguerra española así como, la importancia de la creatividad para confeccionar dichos juegos en un pequeño pueblo de provincia de Granada, a través del desarrollo de diversas propuestas de educación intergeneracional con 10 sujetos. Este estudio se desarrolla bajo las bases de una metodología cualitativa, utilizando como herramienta principal la entrevista semiestructurada y en profundidad. Como principales conclusiones destacamos la invención de diversos juegos por ejemplo "dopiz" así como, la importancia del juego para poder disfrutar, evadirse y poner en juego una creatividad anulada dentro de la escuela durante el desarrollo de una época muy dura.

Palabras clave

Juegos tradicionales, creatividad, posguerra española.



JUEGOS TRADICIONALES COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DURANTE LA POSGUERRA ESPAÑOLA

Nazaret Martínez Heredia/Universidad de Granada
Esther Santaella Rodríguez/Universidad Nacional de Ecuador

INTRODUCCIÓN

Los juegos tradiciones infantiles han originado en España un especial interés, tanto para pedagogos como para educadores sociales, debido a que el juego es una actividad primordial de la niñez que intenta abarcar numerosos aspectos como por ejemplo, el entretenimiento, la exploración, el trabajo en equipo, el entendimiento, y por supuesto el desarrollo de la creatividad. La importancia de la creatividad junto a la imaginación se trata de un elemento clave para la propia autoformación y desarrollo personal desde edades tempranas.

OBJETIVOS: Ofrecer información acerca de los múltiples juegos existentes durante la posguerra española así como, la importancia de la creatividad para confeccionar dichos juegos en un pequeño pueblo de provincia de Granada, a través del desarrollo de diversas propuestas de educación intergeneracional con 10 sujetos.

METODOLOGÍA: Propuesta de metodología cualitativa, utilizando como herramienta principal la entrevista semiestructurada y en profundidad acerca de los principales juegos tradicionales de dicha época. Las sesiones fueron grabadas en audio y se recogieron diversas fotografías de interés para complementar la información recibida.

RESULTADOS

Una vez almacenada y recopilada la información a través de la transcripción de las entrevistas, se procedió a su análisis a través del programa de análisis cualitativo Atlas.ti. Los principales resultados son:

Los niños destacan jugar a:

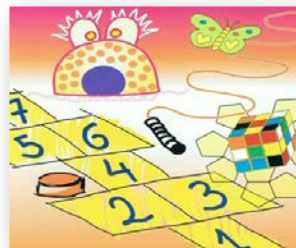
- "Dopiz", consistía en hacer una línea en la calle con un carboncillo de tierra y mientras uno se agachaba todos los demás iban blincado poco a poco a lo alto de él, cuando se movían para llegar a la línea blanca pintada en el suelo sin que nadie la pisara tenía que agacharse el siguiente para repetir la misma operación.
- "Higos", al hacer dos grupos, unos se situaban detrás de una muralla mientras que una persona se quedaba vigilando para que los del otro bando no pudieran salvar a los que estaban dentro. A unos les tocaba pillar y a otros correr.
- Construir flechas y arcos artesanales.

Las niñas recuerdan jugar a:

- "Hilo negro", uno escondía un trozo de hilo negro sin que nadie supiera donde estaba. Posteriormente, se sentaba y los guiaba diciendo hilo negro más adelante, hilo negro para atrás. Si al cabo de un rato nadie había encontrado el trozo de hilo negro los del grupo contrario ganaban, pero si por el contrario encontrar el hilo se decía en voz alta, "adelante mis columnas" y tenían que llegar todos (ambos grupos) al lugar de partida, quien antes llegará antes ganaba.
- "La comba, al pilla-pilla, a la rayuela y al yo-yo".
- Coser y bordar muñecas de trapo para salir a la calle y jugar con sus amigas.

CONCLUSIONES

Como principales conclusiones destacamos la invención de diversos juegos, por ejemplo, "dopiz, higos, construcción de flechas y arcos" para los niños e "hilo negro, comba, pilla-pilla, yo-yo, rayuela, confección de muñecas de trapo" para las niñas. La importancia del juego radicaba en poder disfrutar, evadirse y poner en juego una creatividad anulada dentro de la escuela durante el desarrollo de una época muy dura. Del mismo modo, la mayoría de los juegos se desempeñaban en un contexto exterior.



PÓSTER:
MICRO-MAQUETA: EL PODER DE LA MODELIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOTECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Maximino Manzanera Ruiz, manzanera@ugr.es

Belén Rodelas González, mrodelas@ugr.es

Tatiana Robledo Mahón, trobledo@ugr.es

Paula Maza Márquez, paulamaza@ugr.es

Cristina García Fontana, cgfontana@ugr.es

Elisabet Aranda Ballesteros, earanda@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

La capacidad motivadora de herramientas “hands-on” se ha puesto de manifiesto en distintos estudios concluyendo que aquellos alumnos que utilizan estos métodos tienen un mayor éxito en sus calificaciones y se consigue generar un efecto atrayente en diversas materias. Por tanto, el objetivo de este proyecto fue el empleo de la modelización como herramienta de aprendizaje activo (aprendizaje por indagación) que permitiera a los alumnos el traslado de los conceptos correspondientes al contenido de diversas materias del área de la Microbiología a estructuras físicas reales, palpables y cuya creación implicase un alto grado de motivación. Además, se pretendió el desarrollo de competencias como la búsqueda de recursos para la ampliación de los contenidos. Esta experiencia se desarrolló con alumnos de la asignatura de Biotecnología de tercer curso del grado de Farmacia. Los resultados en las calificaciones pusieron de manifiesto un alto grado de adquisición de los conceptos y el grado de motivación del alumnado fue muy elevado. Por tanto, las principales conclusiones obtenidas de esta experiencia son que la modelización y la creatividad son dos potentes herramientas para fomentar el aprendizaje.

Palabras clave

Modelización, biotecnología, evaluación por competencias, maqueta, aprendizaje por indagación.

MICRO-MAQUETA: El Poder de la Modelización en la Enseñanza de la Biotecnología en Educación Superior



Manzanera M[1], Rodelas B[1], Robledo-Mahón T[1], Maza P[1], García-Fontana C[2], Aranda E[1]

[1]Departamento de Microbiología, Facultad de Farmacia, Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada, España.
[2]Instituto Universitario de Investigación del Agua, Ramón y Cajal, 4 Edificio Fray Luís 18071 Granada, España.



Introducción

El cerebro necesita emocionarse para aprender, estos datos ya habían sido puestos de manifiesto por el Massachusetts Institute of Technology de Boston en 2010, en el que indicaban que la actividad cerebral de un estudiante cuando atiende una clase magistral es la misma que cuando ve la televisión: casi nula[1]. La enseñanza de la Microbiología presenta importantes limitaciones a la hora de mostrar las estructuras y los detalles más complejos de estos organismos, que se traduce en una mayor dificultad para el aprendizaje comparativamente hablando con otras ramas de la biología.





Proponemos la modelización como herramienta de aprendizaje activo (**aprendizaje por indagación**) que permite a los alumnos el traslado de los conceptos correspondientes al contenido de diversas materias del área de la microbiología a estructuras físicas reales, palpables y cuya creación implique un alto grado de motivación[2]. Además, se pretende el desarrollo de competencias como la búsqueda de recursos para la ampliación de los contenidos. De esta forma el alumno pasa a tener **un papel activo** en lugar del meramente pasivo desarrollado durante el estudio de la materia para un examen de teoría. La capacidad motivadora de estas herramientas se ha puesto de manifiesto en distintas experiencias[3,4], concluyendo que aquellos alumnos que utilizan el método **"hands-on"** tienen un mayor éxito en sus calificaciones y se consigue generar un efecto atrayente en estas materias. Por tanto, basándonos en que "únicamente el que hace, aprende", pretendemos que la inclusión de este tipo de actividades sea un motor de motivación para el alumnado mediante aprendizaje por indagación[5] a partir de la elaboración de maquetas (bacterias, virus y estructuras bacterianas) dentro de la asignatura de Biotecnología del grado de Farmacia.

Objetivos

Motivar al alumnado mediante la construcción de maquetas como técnica de **aprendizaje activo y creativo** y como sistema de evaluación alternativo al clásico examen.

Desarrollo de la experiencia



Principales conclusiones y propuestas

1. El número de alumnos para este tipo de evaluación **no debe superar los 10**, para lograr el dinamismo suficiente que mantenga la atención de los alumnos.
2. **Se requiere de una constante supervisión** por parte del profesor del material seleccionado como propuesta para el desarrollo de maquetas, dado que en caso contrario se darían muchas coincidencias y haría más aburrida la exposición al repetirse el tema.
3. **El grado de implicación** de los alumnos en el desarrollo de las maquetas y exposición de las misma **es considerable**.

Las principales conclusiones obtenidas de esta experiencia son **que la modelización y la creatividad son dos potentes herramientas para fomentar el aprendizaje.**

Referencias bibliográficas

[1] Poh MZ, Swenson, N C, Picard, RW(2010). A wearable sensor for unobtrusive, long-term assessment of electrodermal activity". IEEE Transactions on Biomedical Engineering 57, 1243-1252.
[2] Dolan EL Collins JP (2015). We must teach more effectively: here are four ways to get started. Molecular Biology of the Cell 26:2151-2155.
[3] Blankinship LA (2011). Teaching Bacterial Arrangements and Morphologies with Candy. Journal of Microbiology & Biology Education,12, 69-70.
[4] Boomer SM, Latham KL (2011). Manipulatives-Based Laboratory for Majors Biology – a Hands-On Approach to Understanding Respiration and Photosynthesis. Journal of Microbiology & Biology Education, 12, 127-134
[5] Smith MK et al., (2009). Why peer discussion improves students performance on in-class concept questions. Science 323:122-124.

Agradecimientos: Este proyecto está siendo financiado con un proyecto de Innovación Docente de la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada.

PÓSTER: TACTICAL CREATIVITY DEVELOPMENT THROUGH MATCHES OF SPORT IMPROVISATION

José Manuel Sánchez Galán
jm.sanchez.prof@ufv.es

Nacho Ros
n.ros.prof@ufv.es

Juan Fraile Ruiz
juan.fraile@ufv.es

Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España

Abstract

Introduction: Currently, the lack of free play or the high mechanization of training at the early stages are some obstacles for the development of tactical creativity. Lorenzo (2013) showed that creativity is a key element for the talent development in sport. In this sense, Santos, Memmert, Sampaio and Leite (2016) stablished that training must reflects the unpredictability of team sport games, since it supports players' creativity improvement. Aim: grounded in the different theory models of creativity development adapted for the sport context, this work aims to elaborate a tool which enhance tactical creativity in team sports. Procedure: the experience was conducted with 86 students of the third year of the Degree in Sport Science at the Universidad Francisco de Vitoria. The matches of sport improvisation are an adaptation of improvisational theatre. The game began with the random selection of play conditionings (time, space, referee, score, etc.) Next step was timeout. In this phase, the teams had thirty seconds to plan their offensive strategy, and thirty seconds for defensive strategy. Then, teams played the random situations established at the beginning. A triple score system was used to obtain the ranking (external judge, peer evaluation and success). This way, the tool meet the criteria of training sport creativity proposed by Memmert and Roth (2007): efficacy, versatility, originality and attempts. General conclusions: Overall, the matches of sport improvisation allowed players to discover several solutions for a game that is always changing. Thus, players may improve some of the necessary skills to enhance creativity.

Keywords

Tactical creativity, sport improvisation, creativity development.

Universidad Francisco de Vitoria
Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. CAFyD
UFV Madrid

TACTICAL CREATIVITY DEVELOPMENT THROUGH MATCHES OF SPORT IMPROVISATION

CICREART
CIID
CREATIVIDAD
III CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE LA CREATIVIDAD. CICREART

Sánchez, J. M.[1], Ros, I.[1], & Fraile, J.[1]

[1] Universidad Francisco de Vitoria
jm.sanchez.prof@ufv.es

INTRODUCTION

Currently, the lack of free play or the high mechanization of training at the early stages are some obstacles for the development of tactical creativity, particularly in team sports. Lorenzo (2013) showed that creativity is a key element for the talent development, since it develops players more flexible and adaptable. In this sense, Santos, Memmert, Sampaio and Leite (2016) stablished that training must reflects the unpredictability of team sport games, as much as it supports players' creativity improvement.

AIM

Grounded in the different theory models of creativity development adapted for the sport context, this work aims to elaborate a tool which enhance tactical creativity in team sports.

PROCEDURE

The experience was conducted with 86 students of the third year of the Degree in Sport Science at the Universidad Francisco de Vitoria. The matches of sport improvisation are an adaptation of improvisational theatre. The game began with the random selection of play conditionings (time, space, referee, score, etc.) Next step was timeout. In this phase, the teams had thirty seconds to plan their offensive strategy, and thirty seconds for defensive strategy. Then, teams played the random situations established at the beginning. A triple score system was used to obtain the ranking (external judge, peer evaluation and success). This way, the tool meet the criteria of training sport creativity proposed by Memmert and Roth (2007): efficacy, versatility, originality and attempts.

MATCH OF SPORT IMPROVISATION

TEAM ASSIGMENT

RANDOM SELECTION OF PLAY CONDITIONS

MATCH DEPORTIVO DE IMPROVISACION TACTICA

DEPORTE	SITUACIÓN NUMÉRICA TIRADA 1	ACCIÓN DE PARTIDO TIRADA 2	TIEMPO RESTANTE TIRADA 3	PLUS TIRADA 4
Fútbol – sala	Atacantes / defensas 2. 3x1 3. 3x2 4. 3x3 5. 1x3 6. 2x3 7. 4x3 8. 3x4 9. 4x2 10. 2x4 11. 4x4 12. 5x3	1. Contragolpe 2. Falta 3. Impro|balón espaldas a portería 4. Banda 5. Esquina 6. Falta con saque rápido y defensa descolocada.	1. Quedan 5" 2. Quedan 10" 3. Quedan 20" 4. Quedan 30" 5. Queda 1 minuto 6. Deciden profesores.	1. Marcador mínimo favorable 2. Marcador mínimo desfavorable 3. Empate 4. Árbitro favorece equipo atacante 5. Árbitro favorece equipo defensor
Balonmano		1. Contraataque 2. Penalti + 6" 3. Ataque 4. Ataque con 1 jugador más (por exclusión). 5. Balón dividido, empate y 30" 6. Golpe franco		
Baloncesto		1. Ataque 2. [illegible] 3. Contraataque 4. Triple 5. Banda 6. Saque de fondo con contrario descolocado.	1. Quedan 3" 2. [illegible] 3. Quedan 10" 4. Quedan 20" 5. Quedan 30" 6. Queda 1 minuto	

PLAN STRATEGY

PLAY RANDOM SITUATIONS

GENERAL CONCLUSIONS

Overall, the matches of sport improvisation allowed players to discover several solutions for a game that is always changing. Thus, players may improve some of the necessary skills to enhance creativity.

REFERENCES

Lorenzo, A. (2013). Detección y desarrollo del talento deportivo: estado del arte. In I. Martínez, R. Cayero, & J. Calleja (eds.) *Investigación e innovación en el deporte*, pp. 470-501, Barcelona: Paidotribo.

Santos, S., Memmert, D., Sampaio, J. & Leite, N. (2016). The spawns of creative behavior in team sports: a creativity developmental framework. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01282

Memmert, D. & Roth, K. (2007). The effects of non-specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports. *Journal of Sports Sciences. 25*,1423-1432. doi:10.1080/02640410601129755

PARTE VIII

PLÁSTICA Y CREATIVIDAD

CREATIVE APPROACH TO THE CULTURAL HERITAGE

Antonio Pablo Romero González
pablo.romero@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid

Abstract: Introduction: Study framed in the creative rework carried out by artists that have blended the global art trends with the local heritage in China, Japan and Spain, where I also have experienced in my own creative process dealing with these ideas. Objectives: application and adaptation to a Spanish cultural context of the methodology created by the East Asian artists who manage the concepts of global & local tightly attached to the deconstruction and reconstruction of one's own culture. This is a proposal for a cultural methodology which foster a critical and culturally enriched art education practice in different educational levels. Methodology: Multiple case study and research based on the arts. Discussion: The adaptation to a local and particular cultural environment of these concepts does really provides a methodology flexible and culturally adaptable? Conclusion: The process is related to creativity concepts such as assimilation, problem solving, recombination and flexibility. To sum up, this methodology is a sort of creative reading of the history that leads the artwork into a sort of magic realism close to a nostalgic aesthetic. This process brings us closer to a culturally enriched art practice through new connections and gazes.

Keywords: Creativity, education, art process, adaptation to different contexts, cultural methodology, national sense of uniqueness, reconstruction and transformation.

Resumen: Introducción: Estudio enmarcado el proceso de reapropiación que algunos artistas utilizan para fusionar las tendencias del arte globalizado con los conceptos del patrimonio local en China, Japón y España, donde también muestro mi propio proceso creativo para manejar este tipo de aproximación. Objetivos: aplicación y adaptación a un contexto cultural español de la metodología creada por los artistas asiáticos que manejan los conceptos de global y local firmemente unidos a otros como deconstrucción y reconstrucción de la propia cultura. Propuesta de una metodología cultural para fomentar la educación artística en diferentes niveles educativos. Metodología: Estudio de caso múltiple e investigación basada en las artes. Discusión: La adaptación a cualquier entorno cultural local y particular de estos procesos produce dudas. Cuestionamiento de si esta metodología es suficientemente flexible y adaptable culturalmente. Conclusiones: El proceso cultural está relacionado con conceptos de creatividad como son: asimilación y flexibilidad, la sensibilidad a las nuevas realidades, recombinación, y redifinición. Esta metodología es una especie de lectura creativa de la historia que lleva la obra de arte a una especie de realismo mágico y con cierta estética nostálgica de un pasado ficticio. Este proceso es rico en claves culturales y se desarrolla a través de nuevas miradas y nuevas conexiones.

Palabras clave: Creatividad, educación, adaptabilidad, metodología cultural, reconstrucción y transformación, nuevas conexiones y miradas

1. INTRODUCTION

This cultural methodology is grounded on the reflective process involved in one's own culture appropriation through the art concepts attached to uniqueness and reconstruction. According to this, the Modern Asian art could be considered a methodological model for cultural reconstruction, transferable on the one hand to the Spanish sense of uniqueness, and on the other hand we could think over its big potential for art education. The concept of uniqueness is not new in our culture, indeed, a sort of cultural deconstruction was carried out by the Spanish painter Goya at the beginning of the XIX century, in the "Caprichos" series. Nevertheless, we will pay attention to the modern East Asian art as a conceptual frame, since art deconstruction spinning around the own culture from conceptual and globalized standards, was firstly experienced in Japan, and hence spread towards South Korea, Taiwan and China, becoming nowadays in a worldwide reference.

The idea for this methodology is inspired partially by an initiative called Recyclaspain, but also by a comparative art education research carried out by the Universidad Autónoma de Madrid, with the collaboration of the universities of Toyama (Japan), Kookmin (South Korea) and Yuntech (Taiwan). Related to Recyclaspain, originally intended to create and upload pictures of artworks whose subject was related to the revision of the icons of what we usually meant by "Spanish" or constituent a sort of Spanish imagery in a national sense of uniqueness. Initially, it began as a proposal on Facebook, where a number of artists worked out with this purpose. Nevertheless, soon after it was more than evident the benefit of making real objects in clay, through the earthenware, since is a very ancestral material and technique used in Spain from the Neolithic Age. It follows that the term clay evolved into another: recy-clay-Spain. We do remark that there are interesting implications about the use of this methodology for art education, since in every country does exist an important national cultural heritage that makes sense the use of both concepts: cultural reconstruction and uniqueness.

The challenge of this art methodology is to rework the icons that are part of the repertoire of the collective memory, sometimes present in a hidden corner of our homes as a souvenir. This is a call for the combination of memory (heritage) and present (globalization), an invitation to work with those images that somehow constitute a collective idea of what "Spanishness" (or any else nationality) is; admitting if such a concept does effectively exists…

2. ASSIMILATION, CULTURAL APPROPRIATION AND CREATIVITY

Historically, the East Asian cultures have been changing and progressing along the centuries in different cycles; but currently we associate transformation in Asia with the opening of Asian countries to the international trade after the mid nineteenth century. However there are evidences of this opening to be happened before, like the *rangaku*[91] culture in Japan or the influence of the western painters such as the Italian painter Castiglioni in the emperor Kangxi court in China. But if we do regard to the cultural transformation operated in East Asia as a sort of westernization, the process does appears during the semi colonial rule operated after the Opium Wars between China and Britain, and during the rising of the Meiji era in Japan (after the American *Black Ships*[92] arrival). This happens during the second

[91] The *rangaku* culture allowed Japan to be in contact with the western ideas through the Dutch colony of Nagasaki during the Edo period.
[92] Commanded by the Commodore Perry.

half of the XIX century, and under the pressure of the western powers in the East Asia region. Clark (1998) links the assimilation process with what he calls transfer models, which basically rely on the political situation and the socio-economic structure of countries of East Asia over the last 150 years. In relation to these transfer models, there are basically three contexts in which the assimilation is carried out: non colonial, semi colonial, and colonial rule. In addition, we do consider that there is another context that we call imperialist, such is the case of Japan, which has gone through each of these periods. This versatility would make Japan a model and reference to these countries where assimilation processes are not so thoroughly documented or perhaps are basically taken for granted, which is the case of Spain.

Assimilation in China and Japan was firstly focused on technology under the Neo-Confucianism concepts of *essence* [t'i] for eastern thinking and *function* [yung] for western devices, but soon after also the assimilation was addressed to western philosophy and art for a deeper understanding. At this point, we would like to point out the figure of Ernest Fenollosa, an American citizen from Spanish origins, which helped found the Tokyo School of fine Arts and the Imperial Museum of Tokyo. Fenollosa helped as well to create the art concepts of *Nihonga* (Japanese style painting) and *Yoga* (western style painting), closely related both to uniqueness (local) versus the academic and standardized (global). The first attempts to hybridize the Western philosophical tradition and the Eastern was carried out by Nishida Kitaro whom philosophy, according to Oshima (2006) could be summarized in two points: the vindication of an Eastern thought based on the logic of the place (locus-centrism) and the dialectic of nothingness, against a Western thought based on the reason (logo-centrism). After Nakagawa (2006, 106), this is the reason which explains the importance given in the eastern culture to the empty space concept 無 [mu] in Japanese language.

Following with the transformations operated in the local culture in East Asia, these were catalysed under the effects of assimilation, and produced the interesting paradox that the "same" turns into the "other": assimilation generates difference; therefore, we do consider sameness and difference as connected concepts. On the other hand, there are a number of eastern distinctive elements based on a cultural heritage shared by East Asian countries, e.g. the Chinese Writing; genres and traditional art techniques such as Calligraphy, Landscape Painting, and linear formats (Scroll Painting). Not to mention the philosophical conceptions of Buddhism and Taoism, as well as its aesthetic implications.

This process, with these steps, could perfectly suits to other cultures. In Spain we could find that difference in relation to other European countries rely precisely on the hybridization of many cultural layers after different civilizations (as did Japan, Spain has been through non colonial, semi colonial, colonial and imperial periods).

One of the meanings of difference is the variety between things of the same kind. Another meaning, taken from the field of logic, is the property of those things that possessing a nature or common constitution [such as art], they differ or differentiate themselves in some characteristics, as much as essential or accidental.

Aristoteles (2014), in the Organon, considers the difference as one of the *predicable* or *universal* concepts. The scholastic tradition, ranked the universal concepts in gender, kind, difference, property & casualty, creating the framework for medieval philosophical-theological development of the logic, i.e. how we do think, how we do know and how we do know reality, something like the germ of positivism and rationalism, articulated through the dialectic and rhetoric. There is a Western philosophical tradition that, according to Deleuze

(2011), presents a false idea of difference, replacing the affirmation of difference as such by its negation, to subsume it into a superior identity. A game in which the difference is cancelled to find a conceptual superstructure that is strongly related to Western thought and philosophy. In opposition, Nietzshe (2000) celebrates the multiple, the manifold, the random, the difference in itself.

To overtake the ambitious task of *recycling the uniqueness* which is difference at any rate, we will manage the concepts of deconstruction, appropriation and reconstruction, which are strongly linked to postmodernism in the global artistic panorama, but have specific features in East Asia. These specific features can be drawn from the art works which are used to express a new gaze over the own or unique and over the global. In Japan, during the sixties, the novelist Mishima and the photographer Hosoe, made a photo album called "barakei" (baroque in Japanese), we can appreciate in one picture the Mishima's eye reflecting "The Birht of Venus" by Boticelli. In another picture, taken by Shinoyama, Mishima is portrayed as Saint Sebastian (after Guido Reni). These artworks truly open the period of Asian art that is considered to be marked by reprocessing the Western's culture in order to produce a cultural hybridization (Romero 2008) but also a reaffirmation. This does means to be the beginning of a particular practice in East Asia, where through the appropriation of the canonical Western art, the goal is to empower the own (opposite and different) rather than an exercise of syncretism.

But in East Asia, appropriation also means to share a global community, a kind of ideal of cultural intersection. This is especially evident in China, because during Mao's dictatorship, the Chinese artists were isolated, but this situation changed during the nineties. The need of exchange with their western's counterparts is noticed by Leng Lin, quoted by Wu Hung (2007), who notices that Chinese appropriations show a desire to share a global community, where painters and photographers provide images of the tight relationship between the current Chinese art and the process of general globalization. Chinese artists blend their own creations with foreign symbols, placing themselves in a fictitious postmodern environment, producing hybrid and satirical images that turns out the cultural identity in an exaggerated sense of cosmopolitanism. In opposition, in the current South Korean reconstructive panorama, the art practice is much more oriented to aesthetics and sensitivity, which indeed is exquisitely directed toward a lost nature's environment and to a religiosity that ranges from Buddhism to Christianity. The Asian artists think about their own culture revisiting the tradition, remaking and removing the land of their roots, throughout the transformation and evolution of a number of national icons, art genres and procedures such as calligraphy, scroll painting, sumi-e, suibokuga, pottery, etc.

The concept of reconstruction is partially related to a sort of "Back to the Future", where present and future is involved in a reinvented and eclectic past. This new reading of history flows into a sort of magic realism close to a nostalgic aesthetic, which is one of the essential key points to understand, for example, the Hayao Miyazaki's films.

Usually creativity is not linked with assimilation, but in is a crucial part for the future capabilities for re-definition and sensibility for new solutions and new gazes. The adaptation of these concepts to the art methodology that we do propose is connected to the creativity concepts of imagination, flexibility, problem solving, recombination (hybridization), elaboration and originality. Even though the cultural identity issue is crucial in the work of many artists, this methodology integrates it consciously on the creative process, combining the divergent thinking (Guilford 1971) with the convergent. As we have appreciated, we could manage the appropriation question through three different paths: syncretism (adding new concepts), difference (developing local narratives), and aesthetics (appreciation and sensibility).

3. RE-APPROPRIATION, HYBRIDIZATION AND DIALOGISM

It follows that the dialogic rhetoric of Bakhtin (1984) is a way to compare our own ideas in relation to others, in relation to cultural differences. This makes particularly suitable to this research the notion of hybridization suggested as a form of cultural negotiation, based on a dialogue that transcends the discursive uniqueness. The point of the dialogic method is the fact that we only truly understand our own culture from the point of view of other cultures. This notion about hybridization is a form of cultural negotiation, the perception of a culture from the perspective of other, comparing which is the best in each of them, but not from a confrontation. In addition, the idea is to negotiate the other's point of view with yours.

According to Zappen (2000), there is a difference between the American concept of Multiculturalism, which emphasizes the rights and dignity of individuals, considered as "minorities themselves", and the Russian concept of Transculturalism, which basically assume that each of us is incomplete without the other. Upon this, not a human (and not a culture) is a complete entity, so all of us are called to restore, through our perceptions and cultural concerns, the whole totality that nature (and local/global culture) does not give to us.

In this methodology, both concepts of difference and assimilation are part of a process of continuous dialogic exchange. Both are discussed in the so called "third space" (Bhabha 2000), who describes cultural hybridity as the debate between the "self" and the "other", which does not imply in no way the end of the cultural difference, rather the opposite.

The desire of difference is a key point when approaching local art in different cultures, mainly thanks to the guarantee of commercial success. In this sense, Zohar (2000) says that to stablish the uniqueness of another culture can be problematic, since in the case of Japan (and other countries), the problem lies in the establishment of essentialist reading modes over other cultures, then we must be prevented from the desire of a unique cultural space. As a result of this desire, sometimes the exhibitions aim to display, from the standardized culture, just a fake difference of the "Other".

This could be perfectly applied to the foreign gaze over the Spanish sense of uniqueness and identity, built on the stereotypes carried out during the dictatorship of Franco. The dictatorship succeeded creating a friendly, naïve and backward image of Spain for the tourism industry that could be condensed in a very simplistic discourse, based on the essence of a sort of Spanish fake uniqueness. As a result, two interesting sentences were extended widely by the Tourism minister: "Spain is different" (because of the catholic essentialism and traditions) and "Everything under the sun" (because in Spain there are not worries and Spanish people do know how to live: *fiesta*, *flamenco*, *siesta*). This fiction of slow country unconnected to the global advance has been so deeply installed that nowadays, despite the Spanish scientific and technological achievements, still remains in the collective consciousness. These stereotypes, originally created for satisfying the foreigner's gaze (thirsty of cultural essentialism and picturesqueness); ironically have been assumed like authentic by many Spanish citizens who ignore (or perhaps assume) the fiction built on their own culture.

As it was pointed out before, the rework of Spanish symbols and icons is not new for the Spanish art's history. Francisco de Goya was the first modern artist who anticipated the concept of deconstruction and appropriation of his own culture as it may be found in his

series of "Caprices" and "Follies". One hundred and twenty years later, in the XX century, the famous Spanish artist Dali and the film director Buñuel made the film "Un perro andaluz" (*Un Chien Andalou*, 1929), where they deconstruct some features of the Spanish culture, which are specially related to the Surrealism Movement. More recently, in a postmodernism but also evolutionism's sense of Design, during the 90's and beginnings of the XX century, interesting designs have appeared in the Spanish panorama, such as the "Botijo la siesta" (figure 10, by A. Martínez, H. Serrano and R. Martínez 2002), where the idea of the traditional handmade earthenware pitcher, conceived to contain water, is combined with a plastic bottle.

4. CONTINUOUS CONSTRUCTION OF MEANINGS, UNIQUENESS AND GLOBALIZATION

As could be expected, it is really difficult and complex to deal with the idea of remaking, since identity is built on a huge variety of concepts and feelings, many of them rather contradictories. We do find stimulating and challenging this difficulty, as a puzzle to solve in this sort of creative fiction of building identities.

The estrangement is an important concept to get the necessary distance if we want to carry out the reconstruction process. Huizinga, as quoted in *Nationalism and Nomadism* (Parkes 1991, 339) invites to evoke in a poetical way the memory of a nation, like in a vision. This kind of evocation would eventually help us to feel estrangement towards our own culture if we do apply what we feel when evoking another countries and cultures.

Evocation is related to location, and location has two components, thus: figure and background. Brown (2000) points out the experience of the Japanese ceramist Akio Takamori, and the importance of the cultural intersections living in another country, which is noticeable in his artworks, which reflect nostalgia and memories, the estrangement of the artist related to the quality of being Japanese living abroad, in the USA, where he feels to be Asian (*figure*) in a social circle that he says to be mostly Caucasian (*background*). Conversely, when he is in Japan, he looks like the background that is walking with the crowd. So curious about figure and background, he will search a visual language on ceramics to express these feelings. Therefore, Takamori notices estrangement in USA but also self-estrangement in Japan since when you see something or someone against a different background, it is perceived differently. In other words, figure and background are closely related to difference and sameness.

Culture' main stream and homogeneity, difference and even ethnicity (that is strongly attached to the artist's identity), are the postmodernist agents of force that operates and attempts to create and establish connections between the latter with local symbols, alternative modernities and traditions and globalization. As a result, the artwork itself is a media to cultural debate. In this way it seems to operate certain artworks of other cultures. The Nigerian-British artist Yinka Shonibare, whose artwork called "Kaleidoscope" (2014), is related to the stereotypes of beauty, race and gender. Shonibare rework "The Birth of Venus" of Boticelli, as the Japanese artist Bubu de La Madeleine did before in "Birth and Concealment of Venus" (1998), and even before Hosoe, as aforementioned, to express the same issue. These example strengths the idea of the influence of the Japanese's appropriation trend as a way for empowering identities in different cultural backgrounds.

Most of the artworks that illustrate this paper have been made by the ceramist Pablo Romero (except figures 7, 10 and 11), in order to reconstruct some Spanish symbols using

the technique of earthenware. These are based on icons of the Spanish, hybridized with global culture icons and consumerism, embodied in the figures 1,2,3,4, 10 and 11 by Hello Kitty, commercial plastic bottles, Maneki Neko (low culture) and by the French artist Duchamp artwork “Fountain” (globalized high culture, figure 8).

Dealing with the idea of global souvenir (low culture, as the figure 9, picture taken in a show window in Madrid), is how operates the Hello Kitty remake project (figures 1, 2, 3, 4), after the Hello Kitty character created by Yuko Shimizu for the Japanese brand Sanrio. This character, originally local and a consequence of the Japanese commercial visual culture, has become a sort of consumerism’s global Goddess. In this proposal, Kitty is hybridized with the Minoan Snake goddess, also available as a cultural souvenir (high culture). The Minoan is a strong subtract in the Mediterranean culture which is the ground, in addition to the Atlantic and Celtic culture, of the Spanish identity. In addition, we assume the influence of the Japanese artist Takashi Murakami, who reworks the Japanese visual culture, blending it with the local traditional cultural heritage and global icons coming from the American pop culture such as Mickey Mouse, created by the American artist Walt Disney, and transformed into Mr. DOB by Murakami.



Figure 1: Kitties’s Army II. Romero 2016. Porcelaine. (Author)



Figure 2: Goddess Kitty. Romero 2014. Raku. (Author)



Figure 3: Kitties’s Xian Army. Romero 2013. Raku & fotocollage. (Author)



Figure 4: Botijo kitty. Kitty earthenware pitcher. Romero 2013. (Author)

In the artworks of this research there are a number of concepts: but mainly appropriation, self-estrangement, assimilation and reconstruction. There are also visual

strategies related to postmodernism such as "visual metaphors" and "impossible objects", which easily can be noticed in the artworks of the Spanish artist Chema Madoz and the French artist Carelman, respectively. With regard to the artworks we will point out some considerations:

- Remarkably, Spain is living a special time and many things are changing, socially and economically, in addition, local nationalisms are arising. Besides, the big economic and social crisis that started in 2008 has opened a time for questioning, for reflection. In a Japanese context, Tada (2007) has appreciated different degrees of affiliation to tradition and modernity and there is a wide range of combinations between these, and a multitude of cultural variations. In Spain, this multitude of cultural variations is attached to the particular way of considering the membership of each individual to a social group or another and many times local nationalism doesn't necessarily mean other thing than disconformity with the dominant social group.

- Politics and religion. In Spain, the dominant social group is close to a sort of catholic conservative reconstruction trend that produces estrangement. Actually is just a debate, but we cannot forget that the Franco regime called itself "National Catholicism" (instead "National Socialism"). Self-estrangement is strongly expressed in the "Virgen Pikoleta", a work that I did related to the relationship between Spanish militarism and the National Catholic Icons, once the Spanish government in 2012 awarded the Verge of "El Pilar" for her policial commitment.

- There is a big potential for the Spanish's sense of uniqueness, with a number of traditional icons and symbols to rework. Nevertheless, in Spain this sense is associated to a former undeveloped stage of the country, and subsequently is a controversial issue, which we do want to overcome through a sort of postmodern restyling. For example, the "Tetratijo" (Romero, 2014, figure 7) is a restyling which is directly inspired after the "Botijo La Siesta" (2002, figure 8, aforementioned), but basically is a revival of an old fashion object. The uniqueness is associated with the popular culture, subsequently low. In contrast, the global art trends are associated with high culture. Contradictorily, for current art trends, influenced by postmodernism, the concepts low, high, local or global have a flexible and ambiguous consideration. In relation to the main challenge, the reconstruction of the Spanish Culture, the "Botijo Fakir" (Fakir Earthenware Pitcher, Romero 2014), embodies the almost impossible endeavour to solve. The earthenware pitcher (*botijo* in Spanish) is a truly icon of the spanishness. The nails that are all around the surface represents the sharpness and roughness of facing the Spanish identity, fragmented but enriched by different cultures and languages which shares a relatively small country. The fakir bed of nails is like the ground where underlies the complex Spanish identity.

- Furthermore, the art work "Earthenware pitcher Duchamp" (figure 5) is directly inspired after the Chinese artist Zhou Wendu, ("No title", figure 7), who destroys an urinary, similar to the "Fountaine" of Duchamp, to create a sort of a new Ming dynasty Vase (reconstruction), using the concepts of impossible object and appropriation. This way of making art probably supposes for many Spaniards a fiction (even a delirium), but in despite of its fictional character, it happens to be extremely recognizable by everyone.



Figure 5: Untitled. Zhou Wendou, 2005. Industrial porcelaine. Source: Zhou Wendou



Figure 6: Botijo Duchamp (Duchamp earthenware pitchers). Romero, 2015. (Author)



Figure 7: Tetratijos. Romero 2014. Earthenware and raku. (Author)



Figure 8: Botijo La Siesta. A. Martinez, H.Serrano, R. Martínez 2002. Industrial Earthenware.



Figure 9: ManekinekoSpain,2013. Source: Romero.

CONCLUSION AND POSSIBILITIES IN EDUCATION

An important dimension of the national culture is the uniqueness. Therefore, a methodology based on the cultural reconstruction intend to encourage the artistic action through a frame based on the process of cultural change operated in East Asia since the middles of the XX century, where amazing cultural transformations have merged as a result, including art and art education. Thus, if we do consider the continuous changes operating in art and art education in East Asia and specifically in Japan, this methodology points out every manifestation of the national culture.

Regarding the local and the global, we are aware of the relativity of these concepts if we analyse the cultural exchanges and their typical rounds trips between East and West. Then the uniqueness could be involved in these "rounds trips", as far as is a flexible concept, suitable for multiples appropriations, and even re-appropriations, etc.

Following the aforementioned, and in order to work through the cultural heritage in Spain, we do believe that earthenware, one of the most important crafts in Spain, is an adequate way for this approach for cultural recycling, remaking objects and icons, balancing reflection and irony. Also, we should incorporate concepts such as justice, truth and mercy, so important for our recent history. Under these circumstances, reconstruction and transformation are necessary concepts to reduce the effect of the conflicts that are still dividing the Spanish society.

For the purpose of expanding the possibilities in art education, flexible responses to manage the amount of information coming from the world's visual culture and the national's own culture in a reflective way are necessary. The cultural exchanges in art discussed in this article have been conducted throughout the idea of dialogue. Particularly, we do acknowledge the Spanish-Japanese artistic dialogues carried out during the sixties of the XX century by Joan Miró and Shuzo Takiguchi through painting and poetry (Heibonsha, 1978). This sort of transcultural artistic dialogue could inspire fertile art practices in classroom, as we have already done in Europe and East Asia, and afterwards in Australia (dealing with the practice of the scroll painting or *emakimono*, unpublished yet).

Dealing with visual culture in art education requires attention to distinctions between global and local culture influences (Duncum 2007). The drawings about global visual culture and heritage that we collected in a former research in Spain, Japan, Taiwan and South Korea (Sanz et al. 2015) show the need for a new art education framework: ethical, culturally conscious, creative and democratic. The examination of drawings by children and adolescents in four culturally distinct regions of the world provided an intriguing glimpse into the way they make sense of global and local cultural influences. After this data analysis, the key point of uniqueness and reconstruction can be addressed. Children and teenagers are creating an aesthetic that integrates local and global sensibilities. In their drawings, children and adolescents demonstrate flexibility in their ability to draw from both global and local expressive resources. As they illustrated national-specific, traditional poetry, the participants in this study indirectly introduced "remakes" of traditional styles and representations of local culture. At the same time, these new visualizations often appeared in hybrid ways, with local features that clearly showed influences of visual global culture. Their artworks may suggest that they are able to develop personally relevant images that dissolve borders between global consumerism culture and their local heritages, according to the evidence of cultural creation (Jenkins 2003).

Art education can play an important role in bringing students to critical awareness of global and local cultural heritages, encouraging critical distance from culture as mere consumption and recognizing their agency as cultural creators. In this scenario, art teachers should have updated information about popular culture –especially visual culture- consumed by students, for understanding motifs, styles and genres that older children and teenagers appropriate in their artworks. In this way they can encourage young people to distance themselves critically from certain aspects of global visual culture, to adapt it to local contexts (hybridization), and to be curious about sources behind their visual depictions of contemporary culture and how it affects their lives and ways in which they can spend their time in pursuit of meaningful activities. Our research suggests that art teachers should encourage teenagers to make valuable contributions to transform and reconstruct their culture, think critically and learn to be responsible citizens.

We should not forget that understanding the value of our own culture generates flexible and meaningful cultural exchanges, which will lead to the creation of further new expressions. Children have the ability to accept cultural differences flexibly, and for art education, this is a crucial point.

REFERENCES

Aristoteles (2014). *Oeuvres complètes.* Paris: Flammarion.
Bhabha, H. (2000). *The location of culture.* London: Routledge,.
Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world.* Indiana: Indiana University Press.
Clark, J. (1998). *Modern Asian Art.* Sydney: University of Hawaii Press and Craftsman House.
Deleuze, G. (2011). *En medio de Spinoza.* Madrid: Cactus.
Duncum, P. (2007). What we are learning about teaching popular visual culture. In *Art education as critical inquiry*, edited by John A. Park, 216-233. Seoul: Mijinsa.
Heibonsha (1978). *In Company of the Stars.* Tokyo: Heibonsha Limited, Publishers.
Jenkins, H. (2003). "Quentin Tarantino's Star Wars?: Digital cinema, media convergence and participatory culture". In *Rethinking Media Change*, edited by David Thorburn and Henry Jenkins, (281-312). Cambridge, MA: MIT Press.
Nakagawa, H. (2006). *Introducción a la cultura japonesa.* Barcelona: Editorial Melusina.
Guilford, J. (1971). *The nature of human intelligence.* New York: McGraw-Hill.
Nietzshe, F. (1989). *La naissance de la tragédie.* Paris: Gallimard.
Oshima, O. (2006). La estructura fundamental del pensamiento japonés. Madrid: UAM Ediciones.
Parkes, G. (1991). "Beetwen Nationalism and Nomadism: Wondering About the Languages of Philosophy". In *Culture and modernity*, edited by Eliot Deutsch. Honolulu: University of Hawaii Press.
Romero, P. (2008). *Asimilación y diferencia en el arte actual de Asia Oriental.* Madrid: Servicio de publicaciones de la UAM. https://repositorio.uam.es/handle/10486/282.
Sanz, E., Romero, P., Sumi, Peng, L.; Hyeri A. (2015). Youth Culture from Teenager's Drawings. In *Culturally Sensitive Art Education in a Global World: A Handbook for Teachers*, edited by Manifold, M; Willis, E. and Zimmerman, E. P. 147-159. Illinois: NAEA.
Tada, Norihisa. (2007). "Social analysis and tradition-focus". In *Simposium internacional de japonología*, edited by the Universidad de Salamanca, Spain. Salamanca: Actas del I Congreso de Japonología.
Zappen, J. (2000). Mikhail Bakhtin. Twentieth-Century Rhetoric and Rhetoricians: Critical Studies and Sources. Westport: Greenwood Press
Zohar, A. (2007). Morimura Yasumasa: 'Portrait of the Artist as Art History' and the question of intercultural Mimicry. Tel Aviv: University Press.

CREATIVITY IN METALLIC SCULPTURE INSPIRED IN THE FORM OF PICTORIAL TECHNIQUE OF "DRIPPING". AN EXPERIENCE FROM THE UNIVERSITY OF ALEXANDRIA, EGYPT

CREATIVIDAD EN ESCULTURAS DE METAL INSPIRADAS EN LA REFORMULACIÓN DE LA TÉCNICA PICTÓRICA DEL "DRIPPING". UNA EXPERIENCIA DESDE LA UNIVERSIDAD DE ALEJANDRÍA, EGIPTO

Nancy Nagaty
sculptor_nancy88@yahoo.com

University of Alexandria, Egypt

Abstract: Introduction: Dripping style art has always been a source for understanding the expressions that the artist hides inside his works, being as a painting or a sculpturing. The relationship between the two fields is of an interchangeable nature rather than a conflicting one. Objectives: That's why it is found useful to use the works of the dripping painters, as Jackson Pollock, to inspire anthropomorphic sculptures by reforming some two-dimensional elements in his painting into three-dimensional sculptures by using different types of metals. Methodology: Experiment in art not confined to creating new artistic structures; it rather a behavior that evokes thought, creativity, and artistic fluency. Reformulation is the process whereby an artist imparts his personal shapes to creations of artists who preceded him. This experimental process resurrects the works of art and leads to new discoveries that belong to the artist and his contemporary context. Conclusions: This study is valuable both culturally and educationally as it, helps identify the factors that affect the artists and ignite their inspiration. It bridges the gap between two different art fields, and increases the potential of creative imagination by actualizing the illusionary third dimension in the painting into a real third dimension in a sculpture.

Keywords: Sculpture, Dripping, Creativity, Metals.

Resumen: Introducción: La técnica del 'dripping' [goteo] ha sido siempre una buena estrategia para entender la expresión que el artista encierra en sus obras, ya se trate de pinturas o esculturas. Objetivos: Por esta razón consideré útil usar la técnica del 'dripping' [goteo] tal y como la usó el pintor Jackson Pollock, para resolver esculturas antropomórficas trasladando creativamente algunos elementos bidimensionales, propios de la pintura, a esculturas tridimensionales, usando diferentes metales. Método: El experimento en arte no se limita a crear nuevas estructuras artísticas; es, más bien, un comportamiento que evoca el pensamiento, la creatividad y la fluidez artística. La reformulación es el proceso mediante el cual un artista elabora sus formas personales y su propio estilo artístico a partir de las creaciones de los artistas que le precedieron. Este proceso experimental resucita conceptos de obras de arte del pasado y conduce a nuevos descubrimientos que pertenecen al artista y a su contexto contemporáneo. Resultados: La presente investigación ofrece valores tanto culturales como educativos, ya que ayuda a identificar los factores que influyen en el proceso creativo. Además, conecta dos especialidades artísticas diferentes y desarrolla la imaginación creativa actualizando la tercera dimensión, que es ilusoria en la pintura, en una tercera dimensión real en escultura.

Palabras clave: Escultura, 'Dripping' [goteo], Creatividad, Metales.

1. CREATIVITY AND CULTURE

> Creativity comes from the Latin word create: to grow, to bring something into existence, to make new, giving rise to the concept of creativity as a state or process of growth, flux, change, transformation, making something original, or rearranging certain conditions to revisit, renew or reinvent (Grierson, 2007:1).

> Creativity is inventing, experimenting, growing, taking risks, breaking rules, making mistakes, and having fun, it is what makes us human beings unique. Creativity has nothing to do with social status, level of education, race, culture, gender, wealth, mental condition or IQ. It takes place in a natural progression from thinking, to producing, to affecting reality. It involves taking risks, challenge assumptions, and seeing things in a new way. (Elsa Mora, 2013).

Each culture, in order to continue and evolve, depends on the creative members of this culture. Imagine what would happen in the Fire Age when humankind discovered fire for the first time and there were no creative members with high imagination to make use of that uncontrolled power. I think humankind would be burnt alive and would vanish.

These members considered creative because they broke the rule. They invented a new perspective for an old discovery. They did not fear the fire. Without them, fire would've been used only in war, but with them, they knew how to transform mud into pottery, and how to form metals, hence the culture evolved to the Iron Age.

Every step in the evolution of mankind starts with a small idea from a simple member of the society, had this member neglected it may not have happened, or it might have taken much more time until some other creative person had a new perspective.

Creative researchers work with imagination and insight, engaging knowledge of the histories of their field, as well as skills and technologies of practice as primary research tools. As they imagine, construct, read, write or perform, they work creatively with materials, technologies or bodies (abstract or physical), situating creative moments within the genealogies of practice, and revealing something about the world and themselves in the process. (Grierson and Brierley, 2004: 18).

2. CREATIVITY IN ART

Creativity in art meaning the ability to manifest or produce a new idea or discovers a new concept about art, "it also requires that we have knowledge of the idea, motivation and freedom to explore and tinker, intelligence to see what makes the convergence of any set of ideas possible, and then the energy to see the process through". (Tanner, 2015: n.p.).

Imagination in art is about seeing the impossible, or the unreal. Creativity is using imagination to unleash the potential of existing ideas in order to create new and valuable art. Innovation is taking existing, reliable systems, ideas, and improving them.

According to the rapid development in the art types, we thought that we have to keep up with new ways and more creative modeling techniques that help us to go forward with our imagination, hence the artistic creativity and the possibility of making influence and affect by or to other artists to search for inspiration in the art from one media to another can be integrate and converge.

Actually, our response to art always depends on what we know, which includes factual knowledge about the world, cultural knowledge, knowledge gained from personal experiences, and even knowledge about the art process itself. (Arthur P. Shimamura, 2015).

It is a well-known fact, almost a rule, that the poet, the novelist, the dramatist, and the musician often, indeed, even the sculptor and the painter experience the thoughts and feeling of their characters, become identified with them. There are, then, in this second instance, two currents of feeling, the one constituting emotion as material for art, and the other drawing out creative activity and developing along with it. (Ribot, 2008).

3. HISTORY OF CREATIVITY IN ART

Influence can be considering as the main motivation behind the development and progress of the human society, and its advancement from a primitive stage to a more advanced one. The most significant quality of humans is their ability to comprehend their surroundings and to use this comprehension for their own good, to build tools that facilitate their lives.

Therefore, the relationship between the artist and the work of art is not limited to passive comprehension, but extends it to his attempts to discover what lies beyond this artwork, and which aesthetic values it encompasses. It is as if the artist looks through his own window to envision the artwork, trying to track the sequence of the mental and technical processes that have been employed to create it. He tries to analyze and discover the relationships between shapes. This analysis, coupled with the artists' ability to create and imagine, ignites in him a creative energy that enables him to envision and innovate new dimensions that did not exist in the original work of art.

Some of the most important manifestations of influence are copying, quoting, Irony, sharing ideas, and reviving old artistic elements. And the most creative method is using one of the aforementioned manifestations to reformulate the old artwork into a new creative vision, without distorting the old artwork, but, instead, by revealing a different philosophical and aesthetic dimension that either diverges from, or goes parallel to the original artwork.

Historically, sculpture meant carved wood or stone, or bronze cast from clay or wax models. In the early twentieth century, artists began to make constructions, incorporate found objects, and designate everyday items as art. Materials were increasingly diverse after the development of mass-produced synthetic polymer products in the 1950s. The works artists produced do the sorts of things that sculpture really ought not to do.

Sculpture went from being an exclusively material practice, to encompassing a much wider range of activity: sculpture could be a three-dimensional 'drawing' in welded metal, but also an intervention in the landscape, an action in a warehouse, a film or performance, or a set of instructions in a box.

The distinction in the plastic arts between painting's appeal to the eye, and sculpture's references to other bodily senses, is self-evident when dealing with figurative sculpture. However, as sculpture became increasingly abstract, shape and materials were emphasizing. Color, previously considered indulgent or overly sensuous in sculpture, also became a key element. (Andy Warhol, 1966).

Contemporary artistic trends are moving towards drawing inspiration from national and popular heritage, and from the arts of ancient civilizations, as sources of artistic inspiration. This achieved in the light of modern theories, which, in turn, have inspired the pioneers and drew their attention to several scientific and philosophical ideologies that embrace a primitive tone. (Wahdan, 2005).

The ancient human heritage of art has always acted as an intellectual framework that unifies all cultural, political, and scientific experiences of nations. Such heritage is not mere drawings or writings. It is an amalgam of thought, theories, and philosophies that encompass nature and human beings. Those who preceded him, by the philosophies, the political and religious attitudes, influence each artist and he then adds to it his own personal point of view that makes him unique.

4. PICTORIAL TECHNIQUES (DRIPPING PAINTINGS)

Drip painting is a form of abstract art, which as the name implies, involves dripping or poured onto the canvas. Such artists as Francis Picabia, André Masson, Hans Hofmann and Max Ernst, figure (1). In the first half of the twentieth century, Ernst's famous Lissajous figures who employed drip painting in his works, experimented with this style of action painting. (Emmerling Leonhard, 2003:63). In the mid-twentieth-century artists, Janet Sobel and Jackson Pollock find particular expression dripping in their works.

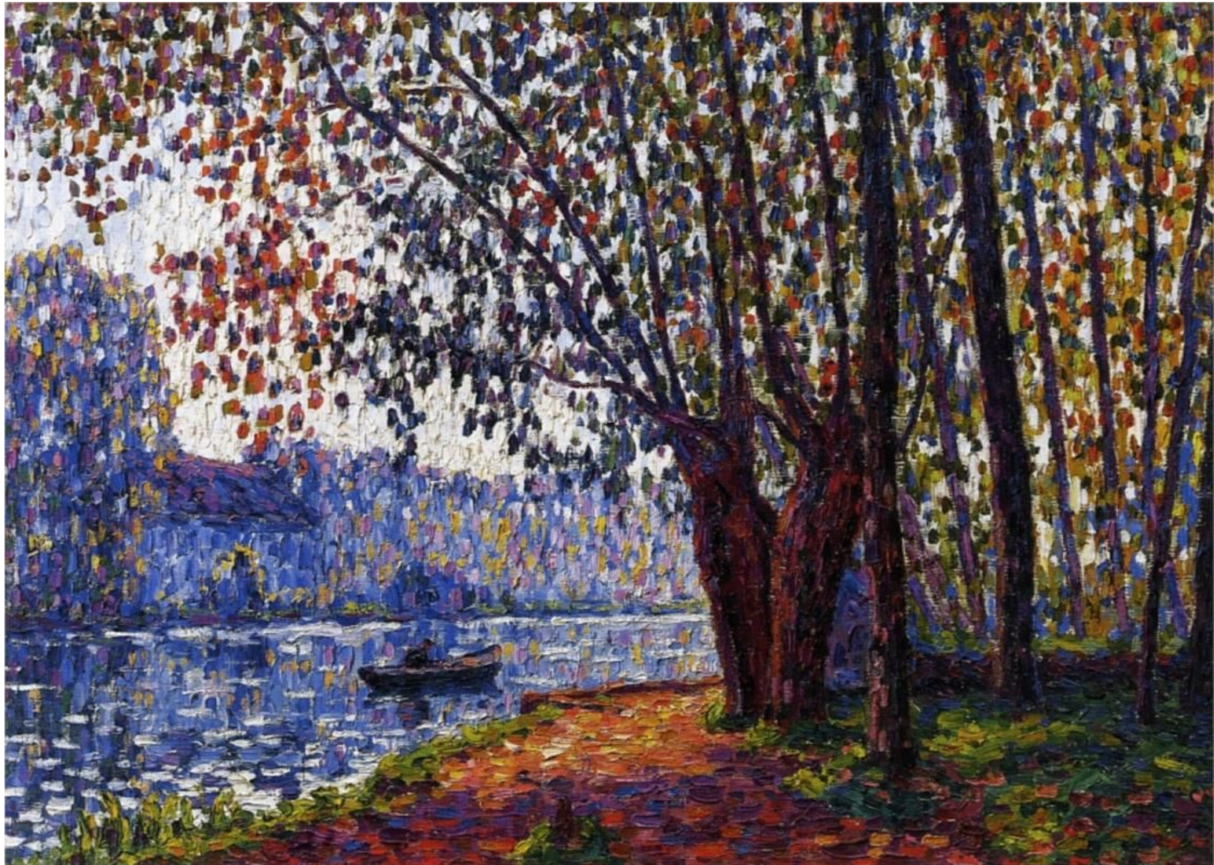


Figure (1a): Francis Picabia, (1908) Sunlight on the Banks of the Loing
Oil, canvas, 65.2 x 92 cm



Figure (1b): Hans Hofmann, (1945) Springs
11.25 x 14.125 in



Figure (1c): Janet Sobel, 1946
Untitled50.4 x 37.6 cm
Figure (1): Models of artist's works used dripping style.

Drip painting has been inspiring by techniques such as traditional Navajo sand painting, in which sand is trickled through the hand onto a surface lying flat on the ground. Navajo sand paintings were not created as works of art, however, but as part of elaborate healing rituals, figure (2).



Figure (2): *Yeibichai*, A Navajo Sand painter
Retrieved from: https://henryehooper.wordpress.com/lectio-divina-navajos-for-christ

There are also a lot of contemporary artists who have used drip painting include Norman Bluhm, Joan Mitchell, Lynda Benglis, Rodney Graham, Ronald Davis, Larry Poons, John Hoyland, Ronnie Landfield, Dan Christensen, Etienne Roudenko, Giuseppe Fortunato, Ian Devenport, Roxy Paine, Pat Steir, Andre Thomkins, Zane Lewis, and Zevs.

All of these Artists are exploring alternative mixed- media painting techniques, utilizing a range of unconventional tools and materials: Sponging, spattering, stamping and rubbing are just some of the techniques invigorating the painting ground, infusing it with color, line, shape and pattern. Once the surface begins to build, more subtractive approaches such as resists, blotting, lifting and dissolving are been employing with distinctive results (Cyr, 2011:63).

5. JACKSON POLLOCK (1912-1956)

Jackson Pollock was an American painter and a major figure in the abstract expressionist movement. He is well known for his unique style of drip painting. While painting this way, Pollock moved away from figurative representation, and challenged the Western tradition of using easel and brush. He used the force of his whole body to paint, which was expressing on the large canvases,

> "laid on the ground onto which he would drip, fling, and scratch paint using dried brushes, sticks, and pigment hurled directly from the can. Moving beyond pictorial representation or premeditated design, this technique, which became knowing as "action painting," gave each work an expressive immediacy related to the artist's subconscious". (Yale University Art Gallery, n.d.).

However, Pollock has always been prudent on the understanding of his painting. The assimilation of his work to a gesture or a technique is in his opinion demeaning. Although this unorthodox technique has recognized as a crucial advancement in the evolution of modern art, the precise quality and significance of the patterns created are controversial, Figure(3).



Figure (3): Jackson Pollock (1949) Number 8, (Detail), , Action painting enamel, oil, canvas
Neuberger Museum of Art, Purchase, NY, US

Robert Coates notes Pollock's individuality, stating, "Mr. Pollock's style, which is a curious mixture of the abstract and the symbolic, is almost wholly individual, and the effect of his one notable influence, Picasso, is a healthy one, for it imposes certain symmetry on his work without detracting from its basic force and vigor." (Coates, 1943).

The concept of "creative block" is a complex one. From a psychoanalytic perspective, a block might constitute an unsuccessful attempt to channel one's unconscious, as stymied by personal or emotional difficulties. Whether or not Pollock was blocked, it is clear that his emotional and professional lives were deeply interlinked

Thus, it can be concluding that Pollock was, to varying extents throughout his career, affected by the criticism and reception of his work. Early in his career, he seemed eager to

prove himself, despite criticism that his work was misguided or overly ambitious. By the time he developed his drip style, he was much more confident in his convictions about his work, contending that his work was not chaotic, yet still an exercise in the unconscious, despite an enormous amount of debate over his radical work. By late in his career, his physical and mental health issues had worsened, perhaps as a result of his struggles with fame, or not. His late work seemed to respond as directly as ever to criticism in the way that he simplified and clarified his drip style by incorporating formal figures again and simplifying compositions.

Regardless of how Pollock himself was affecting by these criticisms and how accurate they truly were, it is clear that criticisms defined the perception Pollock's career to an unusual degree. The number of criticisms on Pollock at the time, especially considering those that did not respond to particular works, would set him as a pivotal figure in the history of art, Whether that fame was due to the value of his work or the intellectual and cultural debate that it represented (Heimann, 2014).

6. TO BE A CREATIVE ARTIST

> To be an artist is to instill a myriad of emotions in the beholder, such as beauty, awe, surprise, sadness, anger, and even disgust. Some artworks generate feeling rather quickly, while others depend on elaborate thought and knowledge. Actually, our response to art always depends on what we know; which includes factual knowledge about the world, cultural knowledge, knowledge gained from personal experiences, and even knowledge about the art process itself. (Arthur P. Shimamura, 2014).

The creative impulse is a primary factor in the innovation of a piece of art, especially if this piece of art is a reformation of a previous one. Moreover, in order to achieve such a creative impulse, the artist must possess several characteristics, the most important of which is flexibility. By flexibility, we mean the artist's inclination to uniquely restructure the work of art, and his ability to vary his vision of a certain shape, in addition to his ability to quickly and easily shift his mental and behavioral attitudes in tandem with the ever-changing situations.

Arthur P. Shimamura, (2015) write: "If you were to ask visitors to art museum why they are there, most would say to appreciate the beauty in works created by artists through the ages". The researcher believes that the viewer who contemplates an artwork will pause and ponder with full involvement, noting its distinguishing artistic values. He will follow the artists' cues, as if looking through a special window that the artist had prepared while creating his artwork. The viewer follows the sequence of technical, mental, and emotional processes that the artist has gone through until he brought the artwork into existence in its final form. The viewer, afterwards, starts analyzing and discovering the relationships between different shapes, and goes through a journey of creative imagination, because God has given him the gift of limitless imagination. Moreover, by this process he creates, innovates, and widens his artistic scope and experience

Art does not appear out of the blue, it is rather a creative process that amalgamates many inherited cultural values. A creative artist is one who can comprehend the hidden relationships between separate things. Such a mastery manifests itself in the aura that surrounds the artist and fills him with energy as he loses himself into the creative process, especially when he rearranges elements from his previous artistic experiences or from other artists' experiences and merges them into a new form.

7. PART 2: EXPERIMENTAL IN METALLIC SCULPTURE INSPIRED FROM (DRIPPING)

Objectives:

1- Merging different artistic fields, since the relationship between arts should be integrative.
2- Searching for new sources of creativity for artistic sculpture through impulses inspired from the modern legacy.

Widening the scope of creative imagination by deriving endless artistic possibilities for the shape of the three dimensional sculpture.

3- Nurturing the ability to broaden imagination and creativity for contemporary artists by exploring the sculptural dimension of paintings

That is why I found useful to use the works of the dripping painters, as Jackson Pollock, to inspire anthropomorphic sculptures by reforming some two-dimensional elements in his painting into three-dimensional sculptures by using metals.

Methodology. Experiment in art not confined to creating new artistic structures; it rather a behavior that evokes thought, creativity, and artistic fluency. Reformulation is the process whereby an artist imparts his personal shapes to creations of artists who preceded him. This experimental process resurrects the works of art and leads to new discoveries that belong to the artist and his contemporary context

Metals sculptures:

Metal sculptures are truly enduring works, especially when given proper care. Artists have sculpted with metal for millennia, and many examples of these ancient masterpieces have survived across the ages in Asia, the Americas, and Europe. Though past sculptors were limited to using their region's naturally-occurring resources, artists today can choose from a variety of metals (e.g. bronze, lead, steel, copper), materials (e.g. metal sheets, wire, scrap metal), and processes (e.g. casting, assembling) to create a diverse array of works.

Metal sculptures have been a staple art form in civilizations all over the world since ancient times. Ancient Egyptians used gold to create masks for the royal deceased, while the Byzantines and East Asian cultures used gold to create small religious works. Bronze sculptures also have a rich history. China and India known for larger scale bronze religious statues, but the Greeks and Romans expanded the use of this medium to create life-sized figurative sculptures. During the Renaissance, Western Europe experienced a renewed interest in bronze sculpture and casting techniques. The rise of modernism and industry in the late 1800s led to facilitated methods of production, allowing artists to produce more copies of their metal sculptures and experiment with different styles, including Impressionism and Cubism. Today, sculptors work with a variety of metals, ranging from bronze and steel to iron and copper alloys. The malleability of each metal determines which styles and forms with which these artists experiment. (Saatchi Art: n.d.)

Jackson Pollock, *Convergence.*

> The most famous work of Jackson Pollock was a painting entitled Convergence, (figure 4), which was a collage of colors splattered on a canvas that created masterful shapes and lines that evoke emotions and attack the eye. The painting was created in 1952. (Karmel, 1999),

With Pollock's brushstrokes, he was able to make handy use of colors, lines, textures, lights, and contrasting shapes. This painting is enormous, and is an important, innovative development in the history of painting. It is considered one of the artist's masterworks. "At the time of the painting, the United States took very seriously the threat of communism and the cold war with Russia. Convergence was the embodiment of free speech and freedom of expression. Pollock threw mud in the face of convention and rebelled against the constraints of societies oppressions. The CIA appreciated Pollock's style, because it steered clear of social realism and overt political gestures". (Karmel, 1999).



Figure (4) Jackson Pollock Convergence, 1952.
Oil on canvas. 93 1/2 x 155 in. (237.5 x 393.7 cm

This pictorial technique of Dripping with many layers of color enables sculptor with a capacity for creative imagination to inspire unit and reformulating it to figurative sculpture.

After separating the layers of color some units can be extracted to be formatted, figure (5), which shows several units suitable for the formation of figurative sculptures, each of this unit can be formed with infinite numbers of sculptures also it provides different methods and materials of formatting, figure (6).

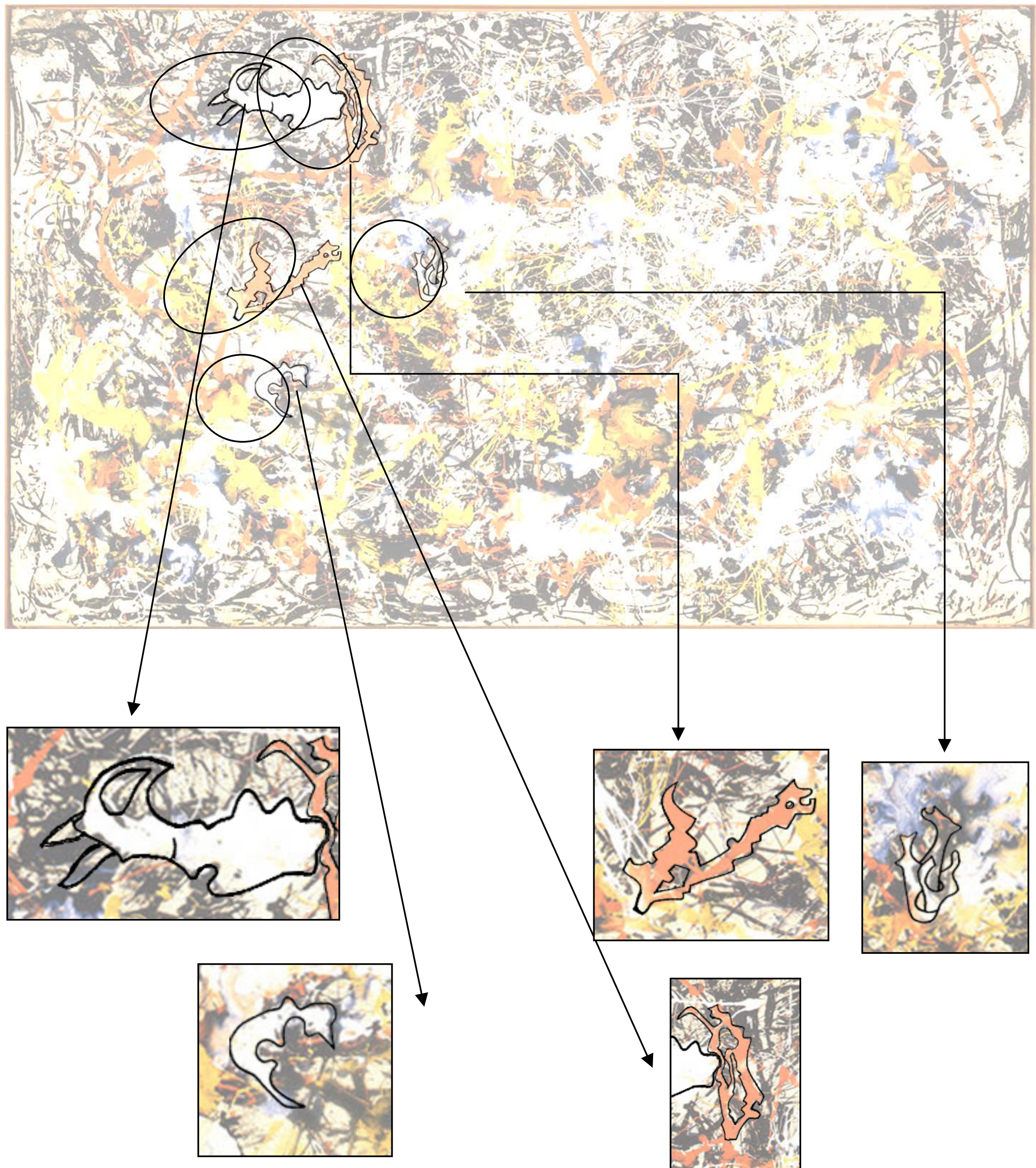


Figure (5) Extracting figurative unites from the colored layers of Convergence, Jackson Pollock.



Figure (6) Formatting sculptures from the figurative unites extracted from Convergence by Jackson Pollock.
H: 27 – W: 18 – D: 9 cm

The selected unit (formation):

This unit reflects a sense of branching that resembles that of plants and shows flexibility and a sense of movement. It implies growth and filling the void. This is how it actualizes the aesthetic and artistic values. The lines are flowing in a fluid horizontal movement.

The material used:

Nickel- plated aluminum was used to create the sculpture because of its unique characteristics such as the way it reflects the light, its susceptibility to welding, its solidness, its resistance to erosions, its amenability to coloring by heat and oxidation by acids. This sculpture is smooth and minimalistic. The metal outlook expresses solidness and stability. Moreover, the lightweight of aluminum makes it easier to transport and display. It was painted with a layer of nickel by electrophoretic deposition to increase its aesthetic value as a sculpture so that it would come out in an elegant final appearance.

Creativity is the basis of sculpture. When the three-dimensional mass is formed from a two-dimensional design, the artwork becomes more vivid, and then comes the material that plays an important role by increasing the value of the sculpture and giving it liveliness and flexibility.

Jackson Pollock, Arabesque (Number 13A)

Arabesque completed in 1948, it was regarding as one of Pollock's major works and a significant example of the action paintings for which he became famous. Figure (7). It was one of many created during the "drip period" of his work, the evocation of dance is fitting for

its rhythmically repeating passages, which inscribe the gestures the artist made as he moved around the canvas.

Painted in monochrome colors by curling layers of black, gray, and white enamel on a brown-stained canvas, seems to obey the limits of the canvas; giving the painting a sense of unity. This picture is one of a series of similar murals executed during this period, in which amazing units can be extracted and sculpted, Figure (8).

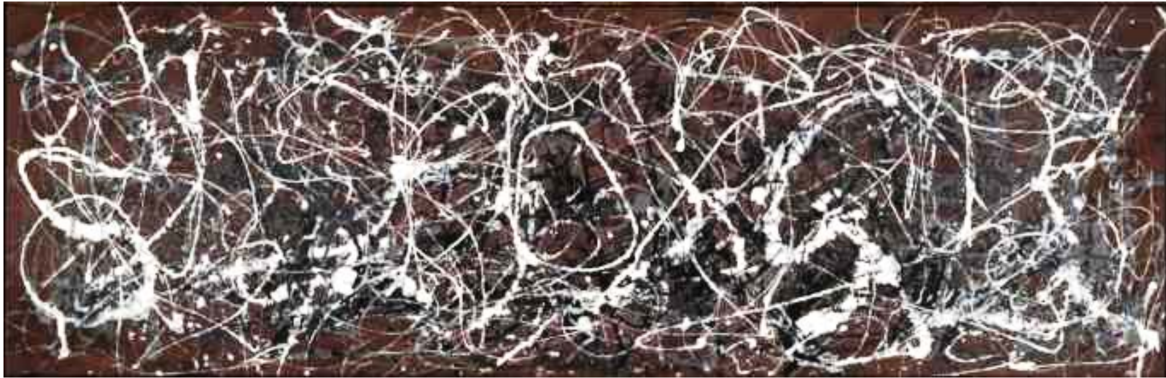


Figure 7. Jackson Pollock Number 13A: Arabesque, 1948
Oil and enamel on canvas94 x 297.2 cm

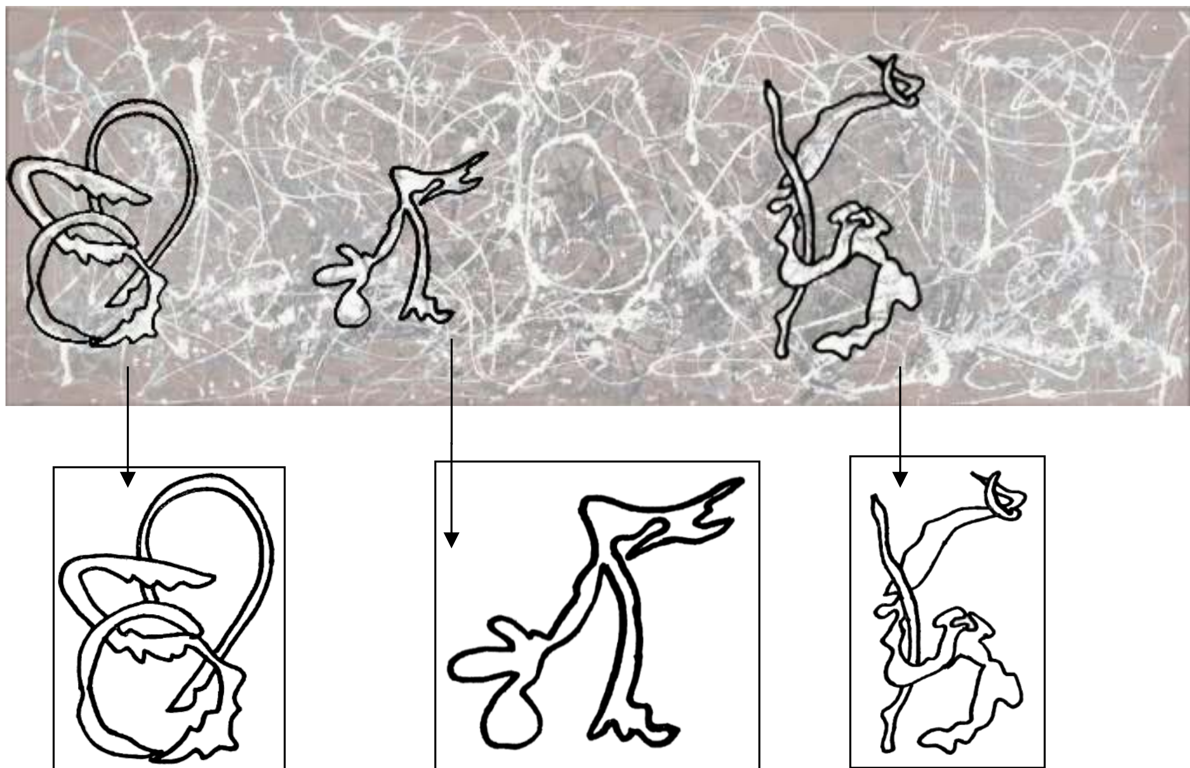


Figure (8) Extracting figurative unites from the colored layers of arabesque, Jackson Pollock.

Figure (9) metal sculpture from the figurative unites extracted from arabesque, in different sides
H: 20 – W: 40 – D: 8 cm

The selected unit (formation):

The researcher chose this formation particularly because it shows of linear relationships for several units connected with each other, figure (9). They are grouped together in an aesthetic way. She then modified some lines to be more fluid and supple in a way that achieves rhythm and diversity through harmony between the different levels. She implemented multiple types of metal wire.

The material used:

The material used is a variety of thin metal wires and copper wire mesh to enable easy composition and welding using electric arc, after the construction of the holographic sculpture, it is covered with wire mesh. And then painted a solid color, figure (10). It was then painted in a single color, black, which gave the sculpture endless dimensions. Wire is excellent material that gives many depths to linear dimensions an.



Figure (10) wire metal sculpture from the figurative unites extracted from arabesque, in different sides
H: 40 – W: 18 – D: 8 cm

The material used:

Linear tangled relationships of metal wires of various types such as red copper, yellow metal strips formed as decorative units giving the sculpture diversity and richness. It offers tactile variations and visual aesthetic values in the harmony between twisted lines and the shadows they generate and by the impact of the light on it. The sculpture is derived from a flat unit which is turned into a three dimensional innovative sculpture.

Jackson Pollock, Number 13, 1949:

Number 13, 1949: In oil, enamel, and aluminum paint, a dead spot in a sequence of fiercely energized pictures, it has cited in defense of "the Matter Pollock's." Like them, it has a blandly decorative effect in contrast to the unresolved tumult that usually marks a less successful Pollock but only because a boldly experimental motif proved not to work. After painting an amorphous ground of aluminum, white, red, and green, and before overlaying skeins of dripped white, Pollock executed an irregular network of brushed black diagonal bars. This use of geometric elements recalls earlier work in the show strenuously forced mergers of regular forms with surreal figuration and expressive gesture and looks ahead to the artist's last major drip painting. (Peter Schjeldahl, 2006).



Figure 11. Jackson Pollock *Number 13*, 1949
Oil, enamel, and aluminum paint on gesso on paper, mounted on fiberboard 57.7_x 78.4cm

The selected unit (formation):

The researcher extracted the basic lines forming the panel, which consist of linear relationships tangled and grouped in more than one point, to produce the unit in the form figure (12). It was created in order to achieve, as a sculpture, the same effects of the painting. The orthogonal and overlapping lines make it a source of creative imagination.



Figure (12) Extracting figurative unite from the colored layers of *Number 13* by Jackson Pollock




Figure (13) metal sculpture from the figurative unites extracted from *Number 1* by J. Pollock
H: 27 – W: 18 – D: 9 cm



Figure (14) metal sculpture from the figurative unites extracted from *Number 13* by J. Pollock
H: 27 – W: 35 – D: 10 cm

The material used:

Nails of the same thickness and length (10 cm) to achieve the same crossing lines of the painting. In addition to metal wires to add a mesh that gives a visual illusion of the painting, as if the sculpture was a miniature of the original painting.

The nails were shaped and welded together in different angles using electric welding arc to give a linear network of overlapping linear entanglements, and then they were processed in two different ways, first, by sprinkling iron on some parts and leaving some empty parts. The shape was then sprayed in copper color Figure (13). Second, by adding other varieties of copper wire in different spaces and combining it with screws to create a web of correlations between nails and wire, giving the same impression of the painting. It was then sprayed in silver and then the black color was added in parts of it. Figure (14)

Sculptures are 3D dimensional and can only really appreciated in 3D. Your two eyes produce depth perception and as you move around a sculpture, your mind creates a 3D model and an experience, which cannot transmitted in drawings or photos making it difficult to judge if the pose in the sketch will work in 3D.

Jackson Pollock, Number 7, 1951:

The painting consists of two vertical halves. The one to the right appears like a bulk that consists of several interlacing units. The part to the left shows parallel linear poles, with some of them intersecting.



Figure (15) Jackson Pollock *Number 7*, 1951
Enamel on canvas, 56 1/2 × 66 in. 143.5 × 167.6 cm. National Gallery of Art, Washington, DC



Figure (16) bronze sculpture from the figurative unites extracted from *Number 7*, by J. Pollock
H: 25 – W: 30 – D: 7 cm

The researcher chose to form this unit as a three-dimensional sculpture because it exhibits a sharp horizontal shape that combines two parts and gives the impression of a standing entity. The outer borderline is smooth and flowing. It was sculpted in bronze, figure(16).

Sculptors who work with bronze usually use the lost-wax technique. This method requires the artist to create a model of their intended work out of a softer material such as clay. The artist molds wax on this model, adds another layer of clay, and heats the sculpture to melt the wax. The resulting cast filled with molten bronze, cooled, and then chipped away until only the bronze work remains.

REFERENCES

Coates, R.M. (1943). The Art Galleries: Situation Well in Hand. In P. Karmel, *Jackson Pollock: Interviews, Articles, and Reviews* (p. 51). New York: Museum of Modern Art.

Cyr, L. L. (2011). Experimental painting inspirational approaches for mixed media art. USA:North Light Books

Grierson, E. M. (2007). Creativity and the return of a political will: Art, language and the creative Subject. In Creativity, enterprise, policy-new directions in education. Proceedings of the 36th Annual Philosophy of Education Society of Australasia (PESA) Conference Refereed Proceedings, Te Papa Museum of New Zealand, 5-9 December. Retraieved from http://www.pesa.org.au

Grierson , E. M. & Brierley, L. (2004). Creative Arts Research- Narratives of Methodologies and Practices. Rotterdam: Sense.

Heimann, E. (2014). *Jackson Pollock: The Critical Reception.* Senior Theses, art history, Trinity College, Hartford, CT 2014.

Karmel, P. (ed.) (1999). *Jackson Pollock: Interviews, Articles, and reviews.* New York: Museum of Modern Art.

Leonhard, E. (2003*). Jackson Pollock, 1912-1956.* Cologne:Taschen

Mora, E. (2013). What is creativity? Retrieved from: www.artisway.com/blog/what-is-creativity/

Ribot, Th. (2008). *Essay on the Creative Imagination*, Translated by Albert H. N. Baron. Retrieved from: http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2015-12.dir/pdfABPYZcSeLk.pdf

Saatchi Art (n.d.) Metal sculpture. Retrieved from https://www.saatchiart.com/sculpture/metal

Schjeldahl. P. (2006). American Abstract: Real Jackson Pollock. Retrieved from: http://www.newyorker.com/magazine/2006/07/31/american-abstract.

Shimamura, A. P. (2014). Creativity and art expression. Retrieved from: www.psychioiogytoday.com/blog/in-the-brain-the-beholder/201402/creativity-and-art-expression

- (2015) Experiencing art: It's not just for art sake. Retrieved from: www.psychioiogytoday.com/blog/in-the-brain-the-beholder/201507/experiencing-art-its-not-for-arts-sake

Sweeney, J.J. (1943). Introduction to the catalogue of Pollock's first solo exhibition, Art of this Century. In H. Harrison *Such Desperate Joy: Imagining Jackson Pollock* (p. 103). New York, Thundre's Mouth Press & National Books.

Tanner, Ch. (2015).The differences between imagination, creativity, and innovation. Retrieved from http://creativesomething.net/post/119280813066/the-differences-between-imagination-creativity

Yale University Art Gallery (n.d.). Artist: Jackson Pollock, Arabesque. Retrieved from: http://artgallery.yale.edu/collections/objects/60600

Warhol, A. (1966). *Silver clouds.* Installation of balloons plastic sculptures pillow shaped. First produced for an exhibition at the Leo Castelli Gallery, New York, April 1. Retrieved from: http://www.gettyimages.es/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/american-pop-artist-andy-warhol-inflates-his-fotograf%C3%ADa-de-noticias/157272017#american-pop-artist-andy-warhol-inflates-his-silver-clouds-at-the-picture-id157272017

Wahdan, N [adia] E[brahim] (2005). *Abstract as stimulation for creative imagination in modern portraiture.* Cairo: Helwan University [Translation into English from the original in Arabic]

CONVERSACIONES CON EL PAISAJE EN MONTENMEDIO

Ana Balboa González
ana.balboa@urjc.es

Marta Linaza Iglesias
marta.linaza@urjc.es

Universidad Rey Juan Carlos, España

Resumen

Iniciamos este proyecto de innovación docente hace ya cinco años desde el aula taller de escultura de nuestra universidad con la idea de reflexionar sobre el paisaje y el territorio elaborando, a través de una metodología activa e interdisciplinar, un método de trabajo que situara al estudiante en la práctica real. Las prácticas artísticas en el paisaje sólo pueden ser concebidas y percibidas desde lo geográfico en el sentido de que cada lugar ofrece unos aspectos de tipo cultural, social y físico distintos, razón por la que cada año hemos propuesto y convocado estas intervenciones en lugares diferentes; desde un huerto en desuso en la provincia de Segovia, a una finca ganadera en Cáceres; desde un museo de arte contemporáneo en Vejer de la Frontera a las ruinas de una iglesia desacralizada en Segovia. Al tratarse de intervenciones artísticas efímeras se ha ido documentando todo el trabajo que año tras año ha venido a constituir un excepcional material docente que además ha servido para retroalimentar el proyecto.

Palabras clave

Escultura, paisaje, arte, innovación, docencia.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta docente que presentamos tiene su origen en la necesidad que observamos, después de unos cuantos años de docencia en el aula de escultura, de implementar los análisis conceptuales y prácticos en torno a la naturaleza.

Para ello, analizamos las distintas posibilidades que pudieran ser eficaces para mejorar los contenidos curriculares de las programaciones anuales de las asignaturas de escultura, y que dieran pie a un mejor conocimiento de las prácticas escultóricas contemporáneas, en el ámbito de la naturaleza.

Términos como paisaje y territorio, con todas sus acepciones y vínculos con lo geográfico, lo cultural, lo social y lo político se convierten en hitos para los alumnos que investigar, desentrañar e incorporar a sus motivaciones artísticas reales.

A día de hoy, Conversaciones con el Paisaje consta de seis convocatorias, cada una de ellas con sus propias peculiaridades, hemos hecho intervenciones en un huerto en un pueblo de Segovia, en una Finca ganadera cercana a una central nuclear en Cáceres, un humedal en la periferia de Madrid, una finca en la sierra de Vejer de la Frontera y una Iglesia desacralizada en ruinas en Segovia.

Conversaciones con el paisaje se inicia cada curso en el aula de escultura con la presentación de un lugar seleccionado por determinadas características. Éstas van a marcar un eje conceptual que vincule todas las obras. A partir de aquí se pide a los alumnos que hagan propuestas de trabajo en equipo, de las que seleccionaremos las más adecuadas, tanto en lo que se refiere a la idea tratada, como al procedimiento elegido para realizarla. Hechos los grupos, también el equipo de profesores y los directores, hacemos nuestras propuestas de intervención. Elegimos unas fechas adecuadas al calendario docente y con todo el soporte logístico solucionado, nos disponemos a realizar las intervenciones artísticas in situ.

2. OBJETIVOS

- Entender la escultura como práctica expandida.
- Trasladar el aula al exterior, dando la posibilidad al alumno de que conozca y pruebe sus posibilidades creativas en un entorno que le es ajeno o desconocido.
- Desarrollar competencias para el trabajo en grupo.
- Entender el paisaje y/o el territorio como soporte de la obra, convirtiéndolo en un elemento activo.
- Explorar el territorio, para construir una mirada, descifrando determinados códigos y afrontar estas prácticas como métodos de conocimiento y herramientas de percepción del mundo.
- Elaborar proyectos de intervención en el espacio público con criterios de competitividad.
- Fomentar en el alumno unas capacidades de análisis plástico adecuadas a la relación entre el entorno y la obra.
- Favorecer las prácticas artísticas en grupo, dentro de un equipo investigador.

3. MÉTODO

La metodología de la docencia universitaria, en el campo de las Bellas Artes, ha estado centrada tradicionalmente en clases teórico-prácticas enfocadas hacia la consecución de determinados preceptos, en función de la asignatura o temática concreta que se estuviera enseñando, o a la enseñanza, dentro del aula, de una serie de temas teóricos que argumentaban las distintas asignaturas y por tanto las distintas áreas de conocimiento de las Bellas Artes.

Así, la enseñanza de la Escultura y de las prácticas escultóricas se hacía, y se hace, en el aula-taller, en el que cada alumno tiene que ocuparse de sus herramientas, maquetas, ideas, etc. y comparte con los demás compañeros la referencia del ejercicio o del tema que el docente haya determinado para el trabajo.

Esta manera de proceder en la enseñanza de las Bellas Artes garantiza que el alumno utilice y maneje tanto las herramientas, como las ideas, referentes y procedimientos de la escultura, por lo que no sólo es necesaria, sino que es indispensable para la explicación de las materias de las Bellas Artes y fundamental para, concretamente, el aprendizaje de la escultura.

Esta disciplina requiere paciencia, y mucho "hacer" en el sentido de manejo de materiales, herramientas, procedimientos e investigación teórica, búsqueda de referentes y argumentos, para que el sujeto se ubique dentro de un marco teórico adecuado a sí mismo y a su tiempo.

Sin embargo, en el aula–taller universitario, en la disciplina de escultura, no hemos encontrado con facilidad sitio para la implementación de algo que nos parecía fundamental para situar al alumno en la realidad artística, cultural y social actual, el trabajo en la naturaleza, el paisaje y el territorio, en toda su extensión y ámbitos de actuación.

Una posibilidad para este tipo de acción es recoger materiales en el entorno, traerlos al aula y realizar con ellos prácticas en torno a la materia y a la naturaleza o al territorio, que el alumno puede utilizar de excusa para realizar obras personales y autónomas; cuando lo que se pretende es trabajar con la naturaleza, este tipo de actividad es insuficiente ante la posibilidad que el trabajo directo en (y con) la naturaleza nos brinda.

El trabajo en el paisaje enlaza directamente con las prácticas tanto europeas como americanas del Land art, sin embargo, no es sólo esto, (que también), lo que nos ofrece, sino que enlaza con corrientes artísticas actuales instaladas en lo rural, no sólo lo natural, uniendo sus argumentos con el carácter social que lo rural lleva implícito; con lo ecológico, también con corrientes que llevan lo natural al mundo urbano….

En definitiva, este nuevo argumento del "hacer" en la naturaleza nos ayuda, desde la docencia, a enseñar al alumno de escultura temáticas, nexos, argumentos, procedimientos que de otra manera verían únicamente desde la teoría.

Estas son algunas de las ideas con las que un grupo de docentes nos planteamos comenzar a trabajar y a innovar en el aula universitaria. Y para ello, vimos que lo primero que teníamos que hacer era buscar la manera de salir del aula universitaria para poner al alumno en la necesidad de resolver con sus propios conocimientos y medios (apoyados por los profesores) una obra en la naturaleza.

Una de las características primordiales de esta actividad que llevamos realizando desde el año 2009 es que implica no solo a los estudiantes y profesores que participan de las

intervenciones sino que su lugar de acción es más amplio. Se necesita la complicidad de muchos más actores que favorezcan la consecución y la realización de la actividad, desde instituciones públicas, véase ayuntamientos, hasta actores del mundo privado dueños de fincas, huertos, terrenos o fundaciones dedicadas al arte.

Es por lo tanto un proyecto global que abarca la docencia pero también la gestión cultural, la infraestructura del arte, la difusión y la logística.

En este caso, el proyecto se apoya, en distintas técnicas de trabajo en el ámbito universitario, como son las de trabajo en grupo, los trabajos de campo y las actividades o prácticas a partir de encargos semi-profesionales. Los proyectos que realizan los alumnos se hacen con criterios de competitividad, es decir, los alumnos son conscientes de que sus proyectos se llevarán a cabo sólo si están muy bien elaborados y justificados.

Para comenzar el proyecto, comenzamos por escoger un lugar para las intervenciones. Analizamos el lugar, sus características propias: paisajísticas, geográficas, culturales, políticas y sociales. Este análisis nos ayuda a preparar una propuesta conceptual adecuada al lugar. Una vez analizado se presenta a los alumnos que tendrán que analizar todas estas características por sí mismos, así como la propuesta temática que se les hace.

Después de la presentación del espacio, los alumnos comienzan a desarrollar sus proyectos tutorizados por los profesores. En algunos casos se constituyen en grupos, y en otros casos, trabajan de forma individual.

Estas experiencias artístico-docentes son acometidas y desarrolladas como trabajo de investigación por los alumnos, haciéndoles ver la importancia de realizar una labor de indagación sobre el lugar y la temática propuesta. Como docentes, entendemos que en estas salidas se produce cierta disolución de la distancia entre el arte y la vida, entre el arte y otras disciplinas. Por tanto, deben ser consideradas como una continuación del trabajo desarrollado en las aulas-talleres, es decir, una actividad académica con una continuidad en el tiempo y en el espacio real.

Conversaciones con el paisaje lleva en su título un carácter de diálogo con el entorno. El lugar por tanto determina la obra final, es por ello, que el lugar de actuación imprime a las obras un carácter que no tendrían en cualquier otro contexto. En este sentido, es fundamental entender, por parte de todos los integrantes del Proyecto que las propuestas realizadas deben establecer una dinámica de relación con el lugar, de comunicación real, estética y conceptual.

El contacto físico con el espacio, es fundamental en la relación que une al artista a la materia. En nuestras salidas encontramos ese mundo de la vida en su versión extensa y su condición material. Es decir, el territorio tanto en sus aspectos urbanísticos y paisajísticos como humanos.

Mientras que la docencia en el ámbito universitario está influida por los tiempos, los temas y los programas, un proyecto como el que presentamos aquí está definido por el contacto con el medio, la motivación personal y la investigación realizada.

Los alumnos, deben hacer una propuesta de intervención en el entorno, que aborde no sólo la temática que se les propone sino que les implique de manera clara. Estas propuestas son estudiadas en el aula universitaria y especificadas a través de dibujos, maquetas, y pequeños dossiers que se adjuntan a la propuesta final.

El alumnado utiliza técnicas como las tormentas de ideas, para conseguir unir pensamientos y opiniones antes de establecer la línea de trabajo que cada grupo desea seguir. Se le dan unas pautas de intervención con las que preparar las actuaciones.

Las propuestas de las intervenciones deben estar debidamente documentadas, y tienen que enmarcarse dentro del marco conceptual actual o contemporáneo, por lo que los alumnos deben realizar una investigación acerca de donde, como y cuando de su idea y en que lugar del panorama cultural y artístico la sitúan. Los docentes se reúnen en tutorías con los grupos para ir orientando y tutelando las propuestas.

Se viaja o acude al lugar de las intervenciones y cada grupo hace sus intervenciones en el tiempo que se les da, que suele ser de dos días, durante los cuales los alumnos están concentrados en el lugar y en el proceso de intervención, dando lugar a un proceso creativo diferente.

> El paisaje es una escena de la vida, una construcción cultivada, un soporte de significado. Leer y dar forma al paisaje es aprender y enseñar: conocer el mundo, expresar ideas e influir en otros. El paisaje, como lenguaje, hace el pensamiento tangible. A través de él, el hombre comparte su experiencia con las generaciones futuras, como los ancestros inscribieron sus valores y creencias en el paisaje que dejaron como herencia, un rico filón de literatura: historias naturales y culturales, paisajes de intención, poesía, poder y anhelos. Los paisajes hablan.(A. W. SPIRN, 2008)

Este método nos ha permitido crear un discurso acerca del paisaje y el territorio con el que hemos dado sentido a la práctica fuera y dentro del aula a lo largo de este tiempo. Desde nuestra primera intervención en un pequeño pueblo de Segovia, el proyecto ha ido creciendo y nosotros como docentes también. Aquel año, con un entorno de trabajo rural las actuaciones artísticas se orientaron, mediante herramientas ligadas al cultivo de la tierra, hacia trabajos que crecieron en el huerto en desuso que nos cedieron. Propusimos abordar el trabajo desde dos ejes: uno era habitar la tierra, lo que lo ligaba al mundo animal, el otro cultivar para el arte; algo así como una exposición entre surcos, pensando que la tierra podría llegar a recordar ese pasado artístico.

El año siguiente se realizaron las intervenciones en una finca ganadera en la provincia de Cáceres. Con unas dimensiones enormes, los trabajos se fueron extendiendo a lo largo y ancho de aquel idílico entorno siguiendo un recorrido que enlazaba unas propuestas con otras. En esta ocasión la premisa de los trabajos era utilizar una preposición junto a Conversaciones y paisaje, de tal modo que cada una en su título definía un paisaje activo y no una obra cerrada. Así tuvimos hasta 18 intervenciones distintas: conversaciones bajo el paisaje, conversaciones entre el paisaje, conversaciones sin paisaje, etc.

Para la siguiente convocatoria elegimos un lugar completamente opuesto en la periferia de Madrid, el Humedal de Coslada. En este caso el eje de trabajo era el Tercer Paisaje, definido por Gilles Clément en su manifiesto y al que los alumnos presentaron propuestas muy interesantes, unas muy poéticas, otras más marcadamente críticas y políticas. Con todas las propuestas se hizo una exposición en la Sala Margarita Nelken de Coslada.

Los dos últimos años propusimos realizar este proyecto en la Fundación Montenmedio de Arte Contemporáneo, que nos acogió y facilitó que las obras se realizaran en sus espacios, cediéndonos las herramientas que necesitamos así como los espacios a cubierto donde poder ajustar alguna de las piezas y donde hablar a los alumnos de los proyectos. Cuando planeamos realizar Conversaciones con el paisaje en Montenmedio, se debió a dos razones de peso: la primera era poder trabajar en un entorno que alberga una importante colección de obras de arte contemporáneo muy relevantes a nivel internacional. Los alumnos podrían

sacar mucho provecho de una experiencia tan única. Por otro lado, las características tan peculiares del lugar, situado en Vejer de la Frontera, nos marcaban de manera muy clara la idea de límites, fronteras, etc.

> "Desde una torre vigía y estratégica entre dos continentes, dos mares, enclavada en una zona de alta tensión entre la tierra árida y una exuberante vegetación, paso de aves migratorias y de oleada de inmigrantes desesperados hacia esta ventana del viejo continente; lugar de transcurso y convivencia entre dos culturas europea y africana surge el proyecto NMAC como testimonio de la unión del hombre y la naturaleza" (Blázquez en AA. VV., 2001, 17)

Para la última convocatoria celebrada en la Fundación Montenmedio, en 2016, introducimos la idea del cuerpo en el territorio así como la idea de juego. *Cuerpo y territorio. Juego de superficies* fue el título al que las seis intervenciones se ajustaron produciendo una serie de obras cuyas fotografías traemos a este congreso.

Nuestro próxima intervención está prevista para la primavera, y lo haremos en la desacralizada iglesia Santa María de Pedraza, en Segovia.

4. RESULTADOS

Los resultados de este proyecto son alojados cada año en el blog que creamos con la idea de estar en contacto y de ir subiendo de forma rápida cada avance de las intervenciones. Desde el área de audiovisuales se registran y documentan tanto los procesos como las intervenciones, cuestión imprescindible dado su carácter efímero. Con ello y con los textos que escribimos en torno a los ejes conceptuales de la actuación cada año se hace una publicación.

- http://paisajes-paralelos.blogspot.com.es/
- http://coversaciones-paisaje-montenmedio.blogspot.com.es/
- http://coversaciones-paisaje-montenmedio.blogspot.com.es/
- Conversaciones con el paisaje #4. https://eciencia.urjc.es/handle/10115/13720
- Conversaciones con el paisaje #5. Pendiente de publicación

CONCLUSIONES

Los alumnos que han participado de esta experiencia refieren su nivel de aprendizaje y satisfacción con lo experimentado y con la forma de aprenderlo como motivo que sustancia y determina el resto de su quehacer diario a partir de esta experiencia; la escultura se convierte a través de las intervenciones que realizan en un espacio creciente, expandido.

Este proyecto aúna actividades cognoscitivas pertenecientes a ámbitos diversos que se hacen significativos: la reflexión acerca del tema que se les propone, el estudio pormenorizado del lugar de la intervención, la comprensión de las propuestas que se han elaborado anteriormente siguiendo directrices y motivaciones similares a las que los alumnos puedan tener, el contacto con materiales que quizás no han tocado o que ni siquiera han entrado, nunca antes, en su imaginario, y el "hacer" finalmente, son formas de acción frente a la escultura que si bien, no nuevas, si son diferentes.

Sin embargo, estas acciones hacia la propia obra no son las únicas que los alumnos enfrentaran; la logística, la infraestructura, la previsión de posibles problemas, la difusión, las relaciones de la obra con el lugar, su contenido social, … son las realidades que fundamentan la importancia de este proyecto, porque ellas configuran el campo expandido de la escultura.

El paisaje es comprendido por el alumno en toda su extensión, su capacidad de generar un discurso, un dialogo entre la obra que realizan y el lugar que la acoge, convierte el paisaje en otra "cosa".

Las intervenciones realizadas van ligadas a una labor específica de trabajo grupal que tiene varios territorios de actuación, el aula, el taller y el paisaje. Los estudiantes comprenden que el equipo humano es fundamental para la consecución de la obra, que las relaciones que se establecen, que los roles que van a ir ocupando a lo largo de todo este proceso son significativos, y ayudan o no, al desarrollo de todo el proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Maderuelo, J.(dir)(2006). *Paisaje y Pensamiento.* Madrid, Abada Editores.
Pardo, J.L(1991). *Sobre los espacios. Pintar, escribir, pensar.* Barcelona, Ed. Serbal.
VVAA.(1998). *Presències en l'espai públic contemporani.* Barcelona, Centre d'Estudis de L'Escultura Pública I Ambiental, Facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona.
SPIRNEl, A.W. (2008). El lenguaje del paisaje: alfabetización, identidad, poesía y poder. Revista Urban, 5, pp.17-34

"*CORPOS POÉTICOS*": CONTEXTOS, LÍNEAS CONCEPTUALES Y ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE CREACIÓN

Carla Beatriz Franco Ruschmann
carlaruschmann@ufpr.br
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Sandra Martínez Rossi
sandramartinez@uma.es
Universidad de Málaga

Resumen

La Licenciatura en Artes (Carrera de Formación de Profesorado) de la Universidade Federal do Paraná, realizó en 2015, en la ciudad de Matinhos, Brasil, el curso de extensión universitaria: "Escrituras de la piel… transcripciones artísticas", impartido por la Profesora Dra. Sandra Martínez Rossi, de la Universidad de Málaga. Este curso, de carácter teórico y práctico, tuvo como principal objetivo la implicación del alumnado en procesos creativos individuales o colectivos empleando el cuerpo como soporte artístico y la piel como discurso poético. Las obras producidas en el curso se presentaron en la exposición "Corpos Poéticos" con una gran acogida por parte del público en general y del ámbito académico en particular. Este artículo, es un relato de experiencia que presenta el curso realizado como marco teórico para la creación artística. Analiza a partir del conjunto de obras artísticas las principales líneas desarrolladas, abordando sus conceptos y categorías, y amplía el análisis a las poéticas centradas en el texto, en la palabra y en el signo, además de afrontar los contextos globales en relación a las circunstancias locales como factores importantes en las soluciones creativas adoptadas. La oportunidad de desarrollar este tipo de experiencias artísticas, como las realizadas en este curso de extensión, contribuye a la reflexión sobre la importancia del desarrollo de la creatividad en los cursos de formación del profesorado.

Palabras clave:

Creatividad, cuerpo, piel, contexto, pedagogía.

TRABAJO SELECCIONADO Y PUBLICADO EN LA
REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN DOCENCIA Y CREATIVIDAD
http://revistadocrea.com



"CORPOS POÉTICOS": CONTEXTOS, LÍNEAS CONCEPTUALES Y ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE CREACIÓN

"POETICS BODIES": CONTEXTS, CONCEPTUAL LINES AND ANALYSIS OF THE CREATION PROCESSES

Carla Beatriz Franco Ruschmann, carlaruschmann@ufpr.br
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Sandra Martínez Rossi, sandramartinez@uma.es
Universidad de Málaga, España

Resumen: La Licenciatura en Artes (Carrera de Formación de Profesorado) de la Universidade Federal do Paraná, realizó en 2015, en la ciudad de Matinhos, Brasil, el curso de extensión universitaria: "Escrituras de la piel… transcripciones artísticas", impartido por la Profesora Dra. Sandra Martínez Rossi, de la Universidad de Málaga. Este curso, de carácter teórico y práctico, tuvo como principal objetivo la implicación del alumnado en procesos creativos individuales o colectivos empleando el cuerpo como soporte artístico y la piel como discurso poético. Las obras producidas en el curso se presentaron en la exposición "Corpos Poéticos" con una gran acogida por parte del público en general y del ámbito académico en particular. Este artículo, es un relato de experiencia que presenta el curso realizado como marco teórico para la creación artística. Analiza a partir del conjunto de obras artísticas las principales líneas desarrolladas, abordando sus conceptos y categorías, y amplía el análisis a las poéticas centradas en el texto, en la palabra y en el signo, además de afrontar los contextos globales en relación a las circunstancias locales como factores importantes en las soluciones creativas adoptadas. La oportunidad de desarrollar este tipo de experiencias artísticas, como las realizadas en este curso de extensión, contribuye a la reflexión sobre la importancia del desarrollo de la creatividad en los cursos de formación del profesorado.

Palabras clave: creatividad, cuerpo, piel, contexto, pedagogía.

Abstract: The Bachelor of Arts (Career of Teacher Training) of the University Federal of Paraná, conducted in 2015, in the city of Matinhos, Brazil, the university extension course: "Writing of the skin... artistic transcriptions", given by the lecturer Dr. Sandra Martínez Rossi, University of Málaga. This course, of theoretical and practical character, had as main objective the involvement of the students in individual or collective creative processes using the body as an artistic support and the skin as a poetic speech. The works produced in the course were presented in the exhibition "Poetic Bodies" with a great reception by the general public and the academic field in particular. This article is an experience report that presents the course carried out as theoretical framework for artistic creation. It analyzes from the set of artistic works the main lines developed, addressing its concepts and categories, and extends the analysis to poetics centered on the text, the word and the sign, in addition to confront global contexts in relation to local circumstances as im-portant factors in the creative solutions adopted. The opportunity to develop this type of artistic experience, such as the carried out in this extension course, contributes to the reflection on the importance of the development of creativity in teacher training courses.

Keywords: creativity, body, skin, context, pedagogy.

EL ANIMAL A TRAVÉS DEL DIBUJO: LAS RAPACES DEL PARQUE DE LAS CIENCIAS DE GRANADA

Manuel Bru Serrano
bru@ugr.es
Universidad de Granada, España

Jesús Montoya Herrera
jmontoya@ujaen.es
Universidad de Jaén, España

Antonio Horno López
ahorno@ujaen.es
Universidad de Jaén, España

Resumen

La presente comunicación aborda la idea del animal como entidad individual a partir del dibujo y surge de la investigación llevada a cabo con el conjunto de rapaces que posee el Parque de las Ciencias de Granada, institución que realiza labores divulgativas sobre biología, ecología y conservación de aves en Andalucía. El trabajo se establece sobre dos objetivos principales. Por un lado, manifestar el papel del dibujo como herramienta de conocimiento y, por otro, mostrar unos parámetros de estudio de un grupo de animales (a nivel genérico) y un sujeto concreto (un ejemplar de buitre leonado). En torno a estas premisas, se expone un planteamiento teórico sobre el dibujo en sí y su relación con la representación de animales, a la par que se da a conocer un proceso creativo basado en la observación y la experiencia personal en el campo de la creación artística contemporánea. Todo ello a través de una metodología artística de investigación que se fundamenta en la propia práctica tanto dentro como fuera del taller. De forma que los resultados alcanzados y las conclusiones extraídas ayudan a acreditar el poder cognoscitivo del dibujo en el ámbito de las Bellas Artes y ofrecen una vía de trabajo sobre la idea del animal único, del retrato específico.

Palabras claves

Dibujo, proceso creativo, investigación, animal, rapaces.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Con esta comunicación se afronta la idea del animal como individuo a partir del dibujo y se presenta un modelo de proceso creativo que puede resultar interesante para el campo investigador y docente en Bellas Artes.

Para desarrollar esta tarea se ha elegido el conjunto de rapaces que posee el Parque de las Ciencias de Granada como grupo de estudio, una institución gracias a la cual ha sido posible efectuar un programa de visitas con el que poder conocer de cerca esta magnífica colección de aves. De forma que, partiendo de unas primeras sesiones de dibujo al natural, el estudio a nivel grupal ha ido virando hacia una investigación concisa en torno a la figura de un buitre leonado.

Esta investigación se establece sobre dos objetivos principales:

- El dibujo como herramienta de investigación. Poner en valor un mecanismo de exploración sobre un tema a partir de la práctica del dibujo, promoviendo un modelo de creación cuyas soluciones están contenidas en las obras resultantes y las reflexiones que de ellas se deriven. De tal modo que sus resultados puedan ser aplicables tanto al ámbito investigador como al docente dentro de las Bellas Artes.

- El animal como entidad individual. Se pretende alcanzar, a través unos parámetros artísticos, la representación de un individuo concreto. Una labor de reconocimiento de un ente único y singular que evita todo uso de simbologías o interpretaciones.

Por tanto, el presente texto recoge la investigación teórica y práctica llevada a cabo durante los dos meses de estancia en el Parque, con las sesiones de campo, y la labor en el taller de trabajo con el resto de producción artística. Se presenta estructurado de la siguiente forma: metodología utilizada, planteamientos teóricos sobre dibujo y representación de animales; desarrollo de la investigación a partir de tres series de obras; conclusiones y bibliografía.

2. METODOLOGÍA. INVESTIGANDO CON EL DIBUJO

La elección del dibujo como herramienta de trabajo viene dada por la intención de llevar a cabo una investigación creativa que, entre otros factores, promueve un modelo de creación artística. Una reflexión a partir de la subjetividad del artista, que viene articulada por el tema y cuyas soluciones están contenidas en las propias obras (Vera, 2009).

Tal y como expone Ricardo Marín al respecto:

> Lógicamente, los problemas propios de las artes visuales se enunciarán, plantearán y resolverán mediante imágenes, en un lenguaje gráfico y visual.
>
> Es posible establecer una continuidad en estos problemas y por lo tanto un "progreso" en relación con esos problemas. Y aunque las grandes obras de arte no puedan ser perfeccionadas, sí pueden desarrollarse y profundizarse los problemas que esas obras plantean (Marín, 2003: 421).

El artista incide en un tema, lo desarrolla y aporta unas soluciones que no serían posibles desde el ámbito científico, campo que sí puede nutrir a éste a través de sus fuentes, material de consulta, etc. Así, este investigador llevará a cabo la tarea de conocimiento y contextualización de dicho tema y efectuará, posteriormente, su propia síntesis cuyos resultados podrían ser trasladados al circuito expositivo.

Esta metodología coincide con el método científico en la importancia que se otorga al entorno teórico en el que se desarrolla la investigación, siendo ésta una de las características que hace diferir el mecanismo creativo en el marco universitario del acontecido fuera de él (Vera, 2009). Investigar desde la estrategia creativa como "un arte de bien disponer una serie de diversos pensamientos, ya sea para descubrir la verdad que ignoramos, ya sea para probar a otros la verdad que conocemos", argumentaba J. José Gómez Molina por boca de Descartes (Gómez Molina, 2002:15).

La práctica del dibujo, como acto de observación y comprensión de la realidad, será una de las ideas defendidas durante esta comunicación. Un modelo de investigación que se configura a través del dibujo a fin de resolver y abordar hipótesis o problemas partiendo desde la sencillez de este medio, ya que permite sintetizar planteamientos de manera eficaz y directa como ningún otro procedimiento creativo puede hacer. Además, ofrece la posibilidad de realizar sesiones de estudio del natural de forma rápida e intuitiva, tal y como afirma Antonio López: "el dibujo es un impulso inevitable, es aquello que es imprescindible, desde donde se actúa cuando tienes poco tiempo, o hay algo que te emociona mucho, siendo muy modesto, cuenta bien las cosas" (Ibíd.: 523).

3. EQUIDAD PARTICIPATIVA: EL ARTISTA Y EL ANIMAL

A lo largo de la historia del arte, la fauna ha sido un continuo tema de representación para la mayor parte de las culturas. Al animal se le ha vinculado con distintas funciones, deidades o significados dependiendo de las múltiples creencias religiosas, territorios, periodos, etc. que se han dado en el mundo.

Las aves constituyen un grupo de vital importancia para la naturaleza y han fascinado a la humanidad desde tiempos remotos, sobre todo por la facultad de volar. En torno a ello, Federico Revilla apunta, en su *Diccionario de Iconología y Simbología*, que:

> Su dominio de los cielos, mediante el vuelo, hizo relacionar muy pronto a los pájaros con lo que aquéllos simbolizan, considerándolos mensajeros de los dioses o expresión de sus designios. Por otra parte, realizaba el que ha sido uno de los sueños permanentes de la humanidad: la traslación aérea. Ligereza, ingravidez, visión panorámica, comunicación entre tierra y cielo, son otros tantos significados constantes de los pájaros. Con frecuencia son asociados a nociones de transcendencia o superación de la condición terrenal: los Inmortales o taoístas se hacen pájaros o vuelan sobre ellos; los chamanes en su éxtasis poseen también la capacidad de volar, etc. El alma que se escapa del cuerpo tras la muerte física será representada a menudo bajo la forma de un pájaro en vuelo. Pero junto a los innumerables simbolismos positivos, hay que mencionar su aceptación de trivialidad, distracción o superficialidad, tal como los menciona San Juan de la Cruz; noción afín al modismo "tener la cabeza a pájaros" (Revilla, 1990: 151).

A nivel creativo, un ejemplo adoptado por muchos artistas ha sido el darle al animal el rol del ser-mensajero, un vehículo de los pensamientos o intenciones del autor enmarcado por su discurso personal. Es decir, hacer del animal un símbolo o metáfora pero privándole de cualquier tipo de identidad propia. Sin embargo, el enfoque que se pretende adoptar aquí aboga por una participación mutua entre el artista y el animal que configure obra. De esta manera, nunca se superpondrá el trasfondo conceptual del autor sobre el objeto de estudio.

Una de las muestra más evidentes que se pueda encontrar en el panorama contemporáneo es la de la pareja artística Olly & Suzy (figura 1), los cuales trabajan directamente en espacios naturales para dejar que sus obras sean finalmente intervenidas por los animales retratados. Aunque su proyecto no se centre en la figura de las aves, sus fines son perfectamente aplicables a las cuestiones aquí planteadas. Esta es parte de su declaración:

"Nuestro proceso artístico tiene que ver con nuestro viaje, una colaboración mutua con la naturaleza en su estado más primitivo y salvaje (…) Cuando es posible, incorporamos la pista, impresión, huella o la mordedura del animal a nuestro trabajo" (Olly & Suzy, (s.f): párr. 2 y 3).



Figura 1. Shark Bite. Olly & Suzi con Greg Williams. Fotografía sobre aluminio, 48x32 cm, Sudáfrica, 1997. Imagen tomada de: http://www.ollysuzi.com/photos/index.php?image=9

Esta idea, en la cual el animal adquiere especial protagonismo por sí solo, también es perseguida por el fotógrafo francés Jean-Luc Mylayne (figura 2). Éste ofrece la posibilidad de aproximarse a los pájaros de una manera casi fraternal:

> El artista se centra en un pájaro en particular, identificado en un lugar específico que éste frecuenta a horas y en condiciones climáticas determinadas. Naturalmente, la llegada del artista y su equipo importuna al modelo, por lo que el fotógrafo debe tomarse unas semanas hasta que el ave se habitúe a su presencia e incluso al chasquido del obturador. Considerando los parámetros estrictos bajo los que se desarrolla esta preparación, su fotografía adquiere carácter de escenificación y bien puede ser considerada como un "cuadro viviente", en el que el animal desempeña un papel cuidadosamente elaborado. Es decir, el pájaro actúa durante la creación —y no toma— fotográfica, de acuerdo con un guión detallado por el artista (Castillo, 2010: 3).



Figura 2. Nº 425, Janvier, Février, Mars 2007. Jean Luc Mylayne. C-print, 180x225 cm, 2007.
Imagen tomada de: http://www.gladstonegallery.com/mylayne.asp?id=1226

Mylayne construye un afinado intercambio entre las aves y él para alcanzar el equilibrio como mecanismo de entendimiento. Una premisa que también describió John Berger cuando se refería a los animales: "son un componente esencial en la evolución de nuestra historia: sólo cuando los reconocemos como algo semejante a nosotros, pero diverso a la vez, empezamos a aprehender nuestra humanidad como distinta y más profunda". (MNCARS, (s.f): párr. 5).

Se trata, pues, de un posicionamiento al mismo nivel del animal donde el artista traduce las características formales y de comportamiento del sujeto a través de un mecanismo gráfico adaptado a éste (un planteamiento que se sintetiza en la última fase del trabajo, apartado 4.3.). Todo para conseguir un resultado más afín con la representación de del sujeto evitando otras posibles lecturas de la obra, un enfoque directo que sortea todo simbolismo.

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El plan que se adoptó fue el de llevar a cabo una aproximación al conjunto de rapaces para, posteriormente, realizar una labor de taller donde seguir profundizando en el tema. Estas fueron las fases del trabajo:

1. Dibujo del natural en el Parque de las Ciencias
2. El buitre leonado como sujeto de estudio
3. El tránsito hacia el individuo: "Emilia"

4.1. DIBUJO DEL NATURAL EN EL PARQUE DE LAS CIENCIAS

El grupo de rapaces constaba de: un buitre leonado, una pareja de águilas reales, una culebrera, un águila escudada, aguilillas de Harris, dos ratoneros, halcones peregrinos, híbridos de sacre y gerifalte, un halcón borní, dos milanos, una pareja de cernícalos, lechuzas, mochuelos, un búho chico y dos búhos reales.

Para que el periodo entre ellas fuese lo más fructífero posible, se ideó un programa de estudio compuesto por sesiones de dibujo del natural, fotografías, filmaciones y recopilación de información sobre las aves.

Durante este trabajo de campo, se realizaron 44 dibujos con grafito sobre papel de 18x20 centímetros. Estas obras se llevaron a cabo en base a dos enfoques distintos que suponen una toma de contacto para familiarizarse con su forma y su comportamiento. De una parte, se encontraría la serie de apuntes genéricos, con los cuales se intenta resolver la figura del ave en una síntesis de líneas y pequeños detalles (figura 3); de otra, unos estudios de carácter más analítico que hacen hincapié en la anatomía del animal, plumaje, estructura o rasgos identificativos (figura 4).



Figura 3 (izquierda). Halcón peregrino. Figura 4 (derecha) Águila culebrera.
Manuel Bru. Grafito sobre papel, 18x20 cm, 2011.

Son apuntes en los que la importancia de la gestualidad juega un papel muy importante, pues, con rapidez y decisión, se ayuda a completar la percepción del ave. Es decir, intentar traducir a través del dibujo esa serie de movimientos y formas que definen al pájaro como tal, teniendo en cuenta atributos como su agilidad, su ligereza, nerviosismo, etc.

Resulta importante entender el trabajo del natural como un ejercicio para la comprensión de todo aquello que nos rodea, porque el dibujo está presente en la naturaleza y la única vía de aproximación a éste es la observación, el proceso. Como cuando el biólogo y artista Juan Varela relataba su experiencia tras pasar por el Parque Nacional de Doñana (Huelva): "No se trataba, sólo, de alcanzar cierta capacidad técnica para trabajar del natural,

sino de obtener la madurez mental que permite olvidar la meta y concentrarse en el viaje" (Varela, 2010:11).

El tiempo pasado en el Parque de las Ciencias proporcionó más información de la esperada en un primer momento. Por ejemplo, pudo conocerse el tipo de vuelo e instinto cazador de todas ellas porque no solo permanecían posadas en sus perchas o mudas del patio (donde se las dibujó), sino que también el personal del Parque realizaba sesiones de exhibición de sus diferentes modos de vuelo y ataque. Además, convivir día a día con estas aves supuso un contacto directo con sus comportamientos, sus hábitos, sus chillidos, la relación entre ellas y con el personal, etc. que permitió aprender a diferenciarlas con más exactitud y profundidad.

4.2. EL BUITRE LEONADO COMO SUJETO DE ESTUDIO

Una vez afrontada esta aproximación a las rapaces en su conjunto, se decidió enfocar el estudio hacia una de ellas, algo que facilitaría la tarea para obtener resultados más específicos sobre el segundo objetivo del trabajo.

De todas ellas, había un buitre leonado que destacaba por ser de mayor tamaño y envergadura que el resto y era, de antemano, una pieza singular en este grupo de aves. De cara al público, sobresalía por su gran silueta, su plumaje y sus facciones pero de puertas adentro, en la vida cotidiana del patio, resultaba un espécimen interesante por sus múltiples particularidades y por su apodo, "Emilia".

La especie *Gyps fulvus* se caracteriza por su color pardo, con cola y bordes de las alas oscuros, cabeza, cuello y gorguera blancos. Los miembros de esta familia poseen un largo cuello, ideal para escarbar en el interior de animales muertos, y un collarín de plumas que lo rodea en la parte de unión con el torso. Son muy gregarios y, en ocasiones, dejan que otras aves o mamíferos desgarren las piezas de comida para comérselas posteriormente (D. Frost, 2007; Richard, 2006). En cuanto al vuelo, son unos maestros del planeo y pueden recorrer grandes distancias sin batir las alas ganando altura con las corrientes cálidas ascendentes. Lo hacen con las alas elevadas y las puntas torcidas en forma de "v", con el borde exterior pandeado y arqueado (Hume, 2007).

Pese a que, desafortunadamente, se le atribuya una imagen de animal sucio y malvado, el buitre leonado es un ave de gran belleza y el ejemplar que posee el Parque no es una excepción. "Emilia" nació en el medio natural pero fue víctima del ataque de un cazador cuyo disparo le arrebató el dedo central de su pie derecho y dañó su ala derecha, perdiendo así la capacidad de volar. Sin embargo, consiguió reponerse de sus heridas tras el paso por un centro de recuperación andaluz y, con el tiempo, fue trasladada al Parque de las Ciencias donde ha podido llevar una vida tranquila en cautividad.

Al no poder volar, y cuando no está de cara al público en los troncos de la zona expositiva, permanece suelta por el recinto de las rapaces. No es un animal agresivo y respeta al personal del lugar, aunque se evita el contacto directo con otras aves. Se mueve con paso lento y torpe, balanceando su cuerpo de un lado a otro y, de vez en cuando, realiza pequeños saltos con los que supera bordillos o abarca más distancia. Sale y entra de su muda continuamente, curiosea entre las piedrecillas y troncos, se tumba, se purga, ordena las plumas y esconde la cabeza en pequeños espacios. También juega con las cordoneras y recoge algunas de las cuerdas que utilizan sus cuidadores para el mantenimiento de las aves y las recopila para hacer un nido, tarea a la que dedica paciencia y esmero colocándolas una por una.

Quizás este animal haya generado una curiosidad por todo aquello que le rodea debido a su constante permanencia en tierra. Un factor que en su hábitat natural posiblemente no se hubiera dado, ya que una rapaz que no puede valerse por sí misma moriría en cuestión de días. Además de que se ha convertido en un ave condenada a valerse de sus firmes aunque torpes patas para trasladarse. El abundante trato con humanos y la incapacidad de volar, parecen haber terminado por crear un nuevo buitre amansado por la pérdida de su carácter salvaje. Detalles que ayudan indirectamente a la recreación de una "personalidad" singular.

Con todos estos datos y experiencias, se ha elaborado una serie de 12 dibujos con lápices de grafito sobre papel de 21x14,5 centímetros (figuras 5 y 6). En ellos, se abordan distintas vistas y posiciones de "Emilia" extraídas de fotogramas seleccionados de los vídeos filmados en el Parque con el fin de estudiar un ejemplar concreto. Gracias al procedimiento de trabajar desde los vídeos, se pueden congelar instantes característicos de este buitre, lo cual difiere del proceso anterior de trabajo desde el natural en el que el acto de retentiva poseía un papel muy importante.

Estos estudios manifiestan un primer acercamiento al carácter "domesticado" de esta rapaz. Imágenes que abarcan desde su curiosidad por las cuerdas y huecos hasta la visión de su portentoso plumaje, escenas de acicalamiento, andares y saltos, alimentación o algún que otro primer plano de las facciones del rostro.

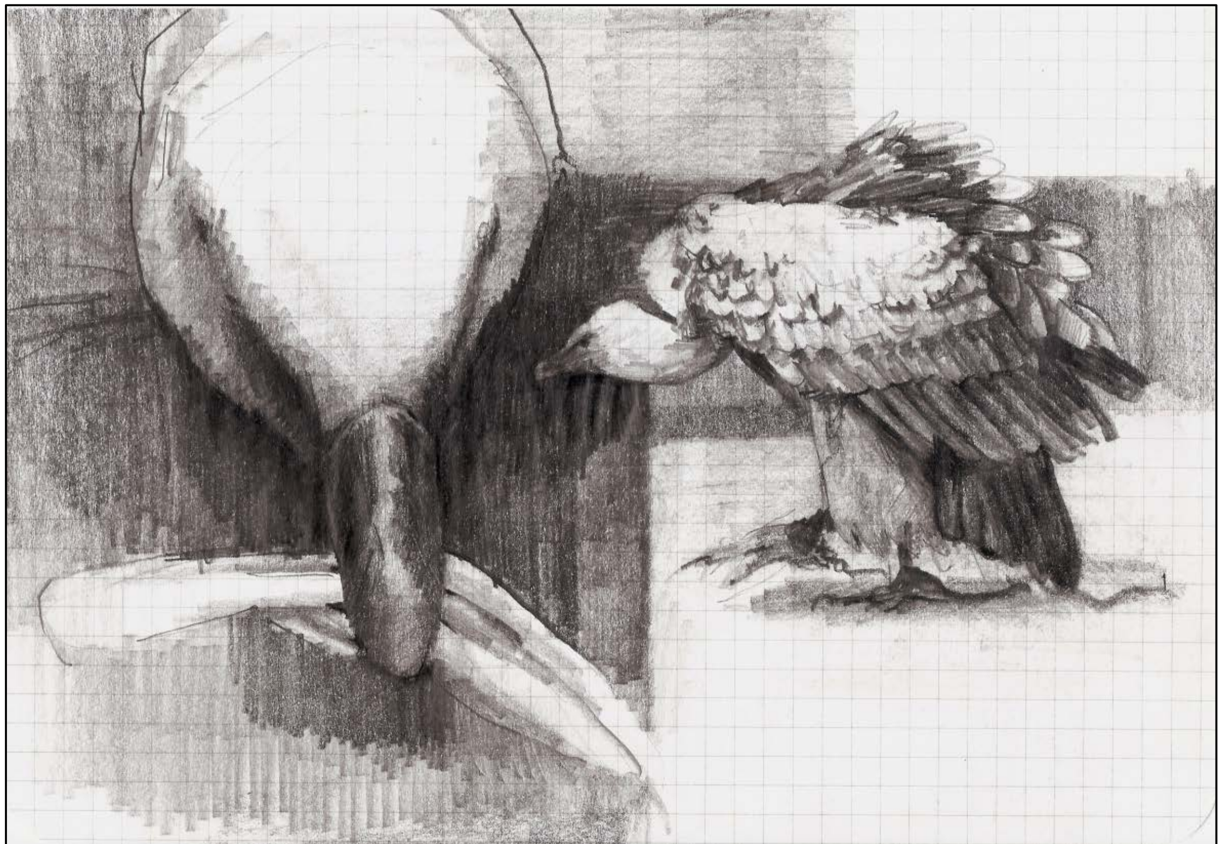


Figura 5. Buitre leonado. Manuel Bru. Grafito sobre papel, 14,5x 21 cm, 2011.



Figura 6. Buitre leonado. Manuel Bru. Grafito sobre papel, 14,5x 21 cm, 2011.

Terminados estos dibujos se llevó a cabo otro análisis mediante una serie de pinturas:

- 4 Obras de óleo sobre lienzo de 24x24 centímetros en los que se abarca la figura entera del buitre (figura 7).
- 4 Obras de óleo sobre lienzo de 50x50 centímetros con los que se presentan distintas expresiones (figura 8).

Estas pinturas también parten de 8 imágenes obtenidas de filmaciones en el Parque. De modo que su paso al soporte pictórico ofrece una visión general de la figura y su plumaje pero también de la morfología del rostro. Unas obras que comparten con el dibujo la esencia del apunte, de ahí que se haya prescindido del fondo y la gama cromática sea limitada.





Figura 7 (izquierda). Buitre leonado. Figura 8 (derecha) Buitre leonado. Manuel Bru. Óleo sobre lienzo, 24x24 cm / 50x50 cm, 2011.

4.3. EL TRÁNSITO HACIA EL INDIVIDUO: "EMILIA"

Si se afronta el asunto de la individualidad desde un posicionamiento muy general, el ser humano siempre ha utilizado nombres y apellidos con el fin de dotar de identidad a las personas. Una tarea antigua, universal y sencilla.

Dentro del Parque de las Ciencias, en su sección de aves, han apodado a ciertas rapaces con algún nombre. Este hecho, más que un gesto desinteresado y puntual, ayuda al personal a diferenciar, por ejemplo, a los dos búhos reales o a su buitre.

En esta investigación, no obstante, el nombre "Emilia" adquiere un significado más preciso, de sujeto único, que se ha trasladado a un terreno más conceptual. De manera que será a través del dibujo extraído de las pinturas anteriores cuando se aborde de pleno la idea de entidad individual planteada durante todo el trabajo. Una síntesis que culmina con el recurso del calco en 8 dibujos, realizados con grafito sobre papel vegetal, que complementan a las pinturas anteriores. Unos calcos a partir de las manchas del óleo para condensar, en una misma obra, un modelo de representación del individuo (figuras 9, 10 y 11).



Figura 9 (izquierda). *Emilia.* Figura 10 (derecha). *Emilia.* Manuel Bru. Óleo sobre lienzo y grafito sobre papel vegetal, 24x24 cm / 50x50 cm, 2011.



Figura 11. Emilia. Manuel Bru. Óleo sobre lienzo y grafito sobre papel vegetal, 50x50 cm, 2011.

Ello supone la traducción de las calidades pictóricas a un lenguaje configurado por la línea en un proceso que se desarrolla de fuera hacia adentro. Un dibujo que evoca lo esencial del individuo sobre la pintura insinuada de un buitre leonado, como la estructura que construye de forma sutil y depurada esa entidad única que define a “Emilia”.

5. CONCLUSIONES

Toda esta producción artística ha perseguido el dibujo de una identidad a través del estudio de un ave. Entender las características de un animal, sus formas y su comportamiento requiere de un sentido de la observación afinado y de un fuerte compromiso con el dibujo. Porque, en el fondo, no se trata de afrontar la práctica artística como un calco directo del natural, sino de hallar su propia naturaleza en el papel. El acto de dibujar se convierte, de este modo, en un recorrido intuitivo del que se extraerán unos conocimientos y reflexiones, los cuales servirán posteriormente para “hacer del pájaro más pájaro”.

Por lo tanto, se considera efectivo el método de introspección elaborado en esta investigación, puesto que las obras finales, la serie “Emilia”, otorgan una visión muy cercana a ese carácter único que esconde este buitre leonado. Un planteamiento que difiere del perseguido por el dibujo científico, ya que se ha llevado a cabo un procedimiento artístico adaptado a un individuo concreto. Un mecanismo gráfico que afronta las características únicas de un sujeto gracias a un sistema de representación exclusivo para éste y no uno global para todos. Si hay algo que este trabajo ha pretendido es, ante todo, evidenciar el poder cognoscitivo del dibujo. “Reconocer lo que se desconoce, identificar en lo desconocido” diría Chillida (Fernánadez, 2005: 19). Con el dibujo hacemos visible la naturaleza misma de las cosas.

Como punto final a esta comunicación, cabe concluir resaltando la figura del artista alemán Franz Marc (1880-1916), quien representó muy bien el afán por encontrar en el medio natural un discurso artístico personal, el cual se hace evidente en este testimonio:

> Yo… intento sentir de modo panteísta el temblor y el bullir de la sangre en la naturaleza, en los árboles, en los animales, en el aire (…) ¿Cómo ve el mundo un caballo o un águila, un corzo o un perro? ¡Qué pobre, qué falta de alma es nuestra convención de situar animales en un paisaje que pertenece a nuestros ojos, en lugar de sumergirnos en el alma del animal, para descubrir su horizonte! (Partsch, 1994: 38).

Mientras que otros artistas de la vanguardia europea de principios del XX trabajaban en torno a la figura humana, el bodegón, la abstracción, etc., Marc optó por la naturaleza como soporte para los nuevos planteamientos artísticos de la época. Sobre todo, y aquí radica el fin último de esta comunicación, fue a través de su introspección en la fauna con la que apostó por unos principios que hacían al animal más animal y al humano más humano.

6. BIBLIOGRAFÍA

Castillo, V. (2010). *JEAN-LUC MYLAYNE: Trazos del cielo en manos del tiempo* [documento electrónico en línea]. MNCARS, noviembre 2010. Dossier de exposiciones [consulta: 7 febrero 2011], en:<http://www.museoreinasofia.es/prensa/areaprensa/exposiciones-prensa/historico/2011/mylayne/dossier-mylayne.pdf>

D. Frost, P. (2007). *Aves rapaces.* Sales, Laura (trad.). China: Parragón Books.

Fernández, Nacho (ed.) (2005). *Eduardo Chillida. Escritos.* Madrid: La Fábrica.

Gómez Molina, J.J. (coord.) (2002). "La estrategia del fracaso", en Gómez Molina, J.J., *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo.* Madrid: Cátedra.

Hume, R. (2007). *Guía de campo de las aves de España y Europa.* Masó, Albert (revisión y adaptación). Barcelona: Omega.

Marín, R. (2003). "Investigación y metodologías de investigación en BB.AA.", en Arañó, Juan C. y Mañero, Alberto (ed.), *INARS, Investigación en las artes plásticas y visuales.* Sevilla: actas del congreso INARS (Sevilla, 1998).

Mncars. J.L.M. Trazos del cielo en manos del tiempo [en línea] Cook, Lynee. (comisaria). S/F [consulta: 5 febrero 2011], en: <http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/2011/mylayne.html>

Olly & Suzy. *Artist's statement* [en línea]. S/F, [consulta: 2 febrero 2011], en: <http://www.ollysuzi.com/statement/index.php>

Partsch, S. (1994). *Franz Marc 1880-1916.* Alemania: Taschen.

Revilla, F. (1990). *Diccionario de Iconografía.* Madrid: Cátedra.

Richard, B. (2006). *Aves del mundo.* Martínez, Andrés (trad.). China: Parragón Books.

Varela, J. (2010). *Entre mar y tierra. Las marismas del sur.* Barcelona: Lynx Edicions.

Vera, S. (2009). "La investigación en artes. Metodología y práctica para la consecución de la obra de arte y su exposición", en Vallejo, Consuelo (coord.), *La exposición como práctica docente. Nexo con el ámbito profesional.* Sevilla: Diferencia.

EL CAMINAR COMO PROPULSOR DEL PENSAMIENTO CREATIVO

Laura Apolonio
lauraapo@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

El objetivo de este estudio es mostrar desde una perspectiva fenomenológica cómo el caminar potencia nuestra mente y en especial la creatividad. Nuestra investigación recorre los múltiples ejemplos de pensadores, poetas, músicos, pintores que han utilizado el caminar como herramienta creativa de búsqueda e inspiración. El trabajo teórico se completa con la propuesta y el diseño de una red de rutas de arte y naturaleza en el espacio periurbano de Granada. La metodología utilizada has sido analítica, comparativa y crítica para investigar los aspectos filosóficos, antropológicos, estéticos y sociales del acto de caminar, y procesual / experimental para la creación de las rutas en Granada. Las conclusiones de nuestra estudio confirman que el caminar fomenta la creatividad y que Granada posee un espacio periurbano inexplorado de gran interés. Con la revalorización del cuerpo activo sobre el territorio es posible proponer una dimensión más humana y ecológica a la vida en ciudad. El ser humano necesita permanecer en conexión con la creatividad que es su verdadera esencia.

Palabras clave

Caminar, creatividad, naturaleza, periurbano, diseño.

**TRABAJO SELECCIONADO Y PUBLICADO EN LA
REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN DOCENCIA Y CREATIVIDAD
http://revistadocrea.com**



El CAMINAR COMO PROPULSOR DEL PENSAMIENTO CREATIVO

HOW WALKING BOOSTS CREATIVE THINKING

Laura Apolonio, lauraapo@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen: El objetivo de este estudio es mostrar desde una perspectiva fenomenológica cómo el caminar potencia nuestra mente y en especial la creatividad. Nuestra investigación recorre los múltiples ejemplos de pensadores, poetas, músicos, pintores que han utilizado el caminar como herramienta creativa de búsqueda e inspiración. El trabajo teórico se completa con la propuesta y el diseño de una red de rutas de arte y naturaleza en el espacio periurbano de Granada. La metodología utilizada ha sido analítica, comparativa y crítica para investigar los aspectos filosóficos, antropológicos, estéticos y sociales del acto de caminar, y procesual / experimental para la creación de las rutas en Granada. Las conclusiones de nuestra estudio confirman que el caminar fomenta la creatividad y que Granada posee un espacio periurbano inexplorado de gran interés. Con la revalorización del cuerpo activo sobre el territorio es posible proponer una dimensión más humana y ecológica a la vida en ciudad. El ser humano necesita permanecer en conexión con la creatividad que es su verdadera esencia.

Palabras clave: caminar, creatividad, naturaleza, periurbano, diseño.

Abstract: The objective of this study is to show from a phenomenological perspective how walking empowers our mind and especially creativity. Our research goes through the multiple examples of thinkers, poets, musicians, painters who have used walking as a creative tool for inspiration. The theoretical work is completed with a design proposal of a network of walking paths in the peri-urban space of Granada. The methodology used has been analytical, comparative and critical to investigate the philosophical, anthropological, aesthetic and social aspects of the act of walking, and processual / experimental for the creation of routes in Granada. The conclusions of our study confirms that walking fosters creativity and that Granada has an unexplored peri-urban space of great interest. With the revaluation of the active body on the territory it is possible to propose a more human and ecological dimension to life in the city. The human being needs to remain in connection with the creativity that is his true essence.

Keywords: walking, creativity, nature, peri-urban, design.

EL MORTERO PSEUDCERÁMICO COMO MATERIAL ARTÍSTICO EN ÁMBITO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Jesús Montoya Herrera
jmontoya@ujaen.es
Universidad de Jaén, España

Antonio Horno López
ahorno@ujaen.es
Universidad de Jaén, España

Manuel Bru Serrano
bru@ugr.es
Universidad de Granada, España

Resumen

Las características intrínsecas del mortero pseudocerámico (denominado así por su aspecto similar a pastas ferruginosas cocidas), tales como su buena maleabilidad y plasticidad, el hecho de que no necesita ser cocido para lograr una aceptable dureza y resistencia mecánica y su escasa contracción porcentual tras fraguado, lo convierte en un interesante material para ser utilizado en procesos escultóricos y artísticos en el ámbito de la docencia universitaria. Es un material de bajo coste (hecho siempre agradecido por el alumno) que permite obtener piezas definitivas sin ningún tipo de proceso complejo o costoso como la cocción u otros procesos de moldeo y vaciado. Este mortero está compuesto por un aglomerante hidráulico (cemento portland o análogo), arcilla (elemento que aporta la plasticidad), áridos y agua. Se presentan a su vez los diferentes compuestos del mortero, proporciones y sus posibles variantes, el modo de preparación, técnicas de trabajo y una propuesta de utilización en la docencia del ámbito de escultura u otros procesos artísticos.

Palabras clave

Mortero, pseudocerámico, escultura, docencia, creatividad.

**TRABAJO SELECCIONADO Y PUBLICADO EN LA
REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN DOCENCIA Y CREATIVIDAD
http://revistadocrea.com**



EL MORTERO PSEUDCERÁMICO COMO MATERIAL ARTÍSTICO EN ÁMBITO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

PSEUDOCERAMIC MORTAR AS ARTISTIC MATERIAL IN THE FIELD OF UNIVERSITY TEACHING

Jesús Montoya Herrera, jmontoya@ujaen.es
Universidad de Jaén, España

Antonio Horno López, ahorno@ujaen.es
Universidad de Jaén, España

Manuel Bru Serrano, bru@ugr.es
Universidad de Granada, España

Resumen: Las características intrínsecas del mortero pseudocerámico (denominado así por su aspecto similar a pastas ferruginosas cocidas), tales como su buena maleabilidad y plasticidad, el hecho de que no necesita ser cocido para lograr una aceptable dureza y resistencia mecánica y su escasa contracción porcentual tras fraguado, lo convierte en un interesante material para ser utilizado en procesos escultóricos y artísticos en el ámbito de la docencia universitaria. Es un material de bajo coste (hecho siempre agradecido por el alumno) que permite obtener piezas definitivas sin ningún tipo de proceso complejo o costoso como la cocción u otros procesos de moldeo y vaciado. Este mortero está compuesto por un aglomerante hidráulico (cemento portland o análogo), arcilla (elemento que aporta la plasticidad), áridos y agua. Se presentan a su vez los diferentes compuestos del mortero, proporciones y sus posibles variantes, el modo de preparación, técnicas de trabajo y una propuesta de utilización en la docencia del ámbito de escultura u otros procesos artísticos.

Palabras clave: Mortero, pseudocerámico, escultura, docencia, creatividad.

Abstract: The intrinsic characteristics of the pseudoceramic mortar (so called because of its similar appearance to ferruginous pastes), such as its good malleability and plasticity, the fact that it doesn´t need to be cooked to achieve an acceptable hardness and mechanical strength and its low percentage contraction after setting, Makes it an interesting material to be used in sculptural and artistic processes in the field of university teaching. It`s a low cost material (always grateful for the student) that allows to obtain definitive pieces without any complex or expensive process like the cooking or other processes of molding and emptying. This mortar is composed of a hydraulic binder (portland cement or similar), clay (element that contributes to plasticity), aggregates and water. The different mortar compounds, proportions and their possible variants, the way of preparation, techniques of work and a proposal of use in the teaching of the sphere of sculpture or other artistic processes are presented. We present in turn the different mortar compounds, proportions and their possible variants, the way of preparation, working techniques and a proposal of use in the teaching of the field of sculpture or other artistic processes.

Keywords: Mortar, pseudoceramic, sculpture, teaching, creativity.

EL PINCEL Y LA PALABRA. POESÍA 70 EN EL TALLER ARTE Y CREATIVIDAD APFA (UGR)

Elizaberta López Pérez
elizaberta@ugr.es

Universidad de Granada, España

Cristina de Pinedo Extremera
crisdepi@telefonica.net

Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada, España

Resumen

La experiencia que se presenta surge a partir de una iniciativa dentro de la programación del curso 2016-2017 para la asignatura Taller de Arte y Creatividad del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada. Como proyecto paralelo al trabajo artístico previsto para dicho curso, nace "El pincel y la palabra", como una propuesta que se suma a las iniciativas organizadas por Juan de Loxa y la Asociación Unigrama, para hacer un merecido homenaje a los 50 años del nacimiento de un fenómeno cultural clave en Granada: Poesía 70. Con una selección de 43 poemas, realizada por la organización, se comienza el trabajo con la asignación de uno, de forma aleatoria, a cada participante del taller. A partir de ahí, se propone que se genere un vínculo personal y emocional con los versos, el poeta, la época y con su propia vida, que les lleve a recrear ese poema desde el lenguaje plástico. No será posible sin la movilización de procesos creadores individuales, contagiados al grupo, a través de una metodología que se nutre de una perspectiva arteterapéutica, para seguir contribuyendo a los objetivos generales de la asignatura que se centran en la indagación del conocimiento interno a través de la creación artística

Palabras clave

Arteterapia, pintura, poesía, procesos creadores, mayores.

1. INTRODUCCIÓN. RAZONES PARA DECIR SÍ

En 1967, justo hace cincuenta años se emitía el primer programa de Poesía 70, en la Cadena Cope, de la mano, la voz, la valentía y el amor a la verdad y a la poesía de Juan de Loxa. Un momento urgente para la poesía en España, que intentaba despertar las conciencias de sus gentes, adormecidas de permanecer en silencio durante tantos años de dictadura. Este poeta, pensador comprometido, sueña con liberar la poesía de las telarañas de las estanterías y lo consigue gracias a este singular programa de radio, a la creación de una revista, también llamada *Poesía 70*, y al impulso de un movimiento que, con la complicidad de la música, recuperaba los versos de los más grandes poetas, prohibidos, exiliados o fallecidos, además de poner palabras a lo que aún no se podía decir, ni siquiera pensar o sentir. En efecto, *Manifiesto Canción del Sur*, reunía a los llamados "cantautores" vinculados a Granada, aglutinando a lo largo de su existencia (1968-1976) las voces y las guitarras de Carlos Cano, Enrique Moratalla, Esteban Valdivieso, Antonio Mata, Antonio Fernández Ferrer (Nande Ferrer), Ángel Luis Luque y Miguel Ángel González, entre otros.

Poesía 70, por tanto, se convierte en todo un fenómeno poético-cultural, que se mantiene vivo como programa de radio según lo describe Córdoba (2002:39) "heterodoxo, vanguardista, transgresor, *underground*, antecedente de "El loco de la colina" y de la radio experimental desarrollada por Radio 3 de Radio Nacional una década después", hasta que la Cadena Cope decide cambiarlo por un espacio dedicado al fútbol en noviembre de 1993, después de veintiséis años de trabajo fecundo.

Es necesario reparar brevemente en la figura del artífice de todo el movimiento *Poesía 70*, por un lado, para aproximar al lector a su persona, por otro como un pequeño homenaje hacia lo que construyó. Juan de Loxa, fue pensador revolucionario de su época y "agitador de tantos años" (Villena, 2005:26). Ha sido definido de diferentes maneras: gestor, poeta y promotor cultural[93]. (Cárdenas, 2009:12); "un gatillo de creación" (Gallego, 2016:43); "continuo y tenaz activista del verso y la palabra" (Córdoba, 2002: 40). En definitiva "un incisivo e incesante hombre de palabra, siempre en guardia, por si diluvian injusticias y tiene que salir a clarear la noche" (Córdoba, 2002:38). Son llamativos todos los calificativos que, de una forma poética, haciendo honor a su vocación, las distintas personas que lo han conocido le han asignado. Llama la atención que se le haya denominado con "pseudónimos" o "apodos" de otros artistas reconocidos del ámbito de la cultura; así por ejemplo, según (Córdoba 2002:38) "Vicente Alexandre, dijo que era el Lorca granadino de hoy". El propio Juan de Loxa confesaba en un reciente artículo periodístico (Cárdenas, 2013:12) que: "Alberti se refería a mí como Juan de Lorca y al poeta como Federico García Loxa, con esa gracia que tenía".

En palabras de Juan de Loxa:

> "Hacer un programa de radio como "Poesía 70" era el mejor modo de acercar a todo el mundo la visión frustrada de una generación sin perspectivas que se resistía a cerrarse y a aceptar esta realidad; se trataba de una válvula de escape que podía eludir las multas impuestas por la inquisitorial censura de la revista de papel impreso, mientras que se erigía como motor de cambio de las manoseadas concepciones imperantes en la época." (Córdoba, 2002, p. 39)

[93] Gestor: director de la casa Museo de García Lorca desde su fundación 1986 a 2006. Poeta autor de: *"Y lo que queda por cantar"*, *"Christian Dios en cada rincón de mi cuerpo"* y *"Juegos reunidos"* entre otros Promotor Cultural de movimientos como *Poesía 70* y *Manifiesto Canción del Sur* (Cárdenas, 2009:12)

Aunque nacen en Granada, estos "hermanos de sangre"[94], es decir, el programa *Poesía 70* y *Manifiesto Canción del Sur*, no tienen una vocación localista y/o cerrada, ni siquiera de quedarse en los límites de Andalucía. Ambos pertenecen a un sentimiento de "sur", en un sentido mucho más amplio. Como se insistía en las cuñas de los programas de radio: "Sur o no sur, he aquí la cuestión"… "Se busca una auténtica canción del Sur: universal, humana, raíz Andalucía". (González Lucini, 2004:68) No es por tanto referido a una determinada situación geográfica, sino "a una realidad política, social, económica y cultural mucho más amplia y universal –"Los Sures"- de la que, por supuesto, Andalucía formaba parte". (González Lucini, 2004:68).

Cincuenta años después es necesario recordar aquello, no sólo por la importancia que tuvo, la trascendencia a la que podemos acceder en los registros recogidos en revistas, libros y discos. La labor de Juan de Loxa y sus colaboradores en cada emisión radiofónica, la de los/as poetas que pasaron por los micrófonos, y que entregaban su corazón y su pensamiento en las páginas de la revista o quienes lo hicieron armados con su guitarra, pusieron alas a la esperanza de alcanzar algún día un horizonte nuevo. Como si fuera posible en una sociedad perseguida por la censura, abrieron ventanas en los muros ciegos de la dictadura y construyeron heroicamente los difíciles cimientos de la democracia. Estos movimientos de artistas que surgieron por toda España eran constelaciones en las que había poetas, cantautores y también artistas plásticos que intervenían haciendo carteles, carátulas de discos o productos promocionales de las distintas iniciativas. Es el caso de Jorge Oteiza, (en el movimiento Ez Dok Amairu, Euskadi, 1966) Dalí (en el LP "Lorca", de Paco Ibáñez, grabado en París, 1964) o Juan Vida en Granada (diseños para la revista Poesía 70).

Alimentados por este recuerdo, en la conmemoración del cincuentenario, el Taller de Arte y Creatividad del Aula Permanente de la Universidad de Granada es invitado por la Asociación Unigrama y Juan de Loxa para unirse al homenaje. Es cierto que una parte del alumnado pertenece a dicha asociación, ya que esta surge a partir del Aula Permanente, y que esto justificaría suficientemente la participación en el evento, pero más allá de eso hay bastantes razones para decir que sí. Las personas que hoy son alumnado del Aula Permanente vivieron aquellos años y en mayor o menor medida a veces tuvieron que callar y asentir, acomodarse en este pensamiento inducido o bien enfrentarse y ser perseguido. Quizás alguna vez pudieron encontrar una válvula de escape en alguna canción, en alguna palabra escuchada casi por casualidad en un programa de radio. Quizás no fueron conscientes en esos momentos, pero cuando la esperanza por la libertad por fin invadió los corazones, pudieron encontrar en estas producciones artísticas el reflejo de lo que no eran capaces de decir, o de pensar. Y aunque no sea así, en realidad, la sociedad que somos ahora tiene una deuda contraída con estos pioneros de la palabra "libre", que aunque no complacieran a todos, (en absoluto era su objetivo), sí que pusieron voz a los sin voz, visibilizando lo que no convenía que se viera, y eso sí que es luz para todos. La creatividad hecha poema, canción, palabra o imagen abre camino a la posibilidad de un horizonte diferente; recuperar estas *trincheras* quizás nos saque del letargo al que estamos acostumbrados hoy, una época en la que sigue habiendo razones "de seguir cantando con la cara Al vent"[95], pero sin embargo, como dice el cantautor Pablo Guerrero[96] en unas recientes declaraciones. "Ahora la sociedad ha entrado en una velocidad que no entiendo y nadie tiene tiempo para sentarse y emocionarse oyendo a sus cantantes". Precisamente esta es una de las direcciones a las que

---

[94] Así los nombra González Lucini (2004:66)

[95] Extraído de la canción "Demasiado Abril" de Juan Trova. Trova, Juan (2006) *Segundo corazón*, Granada: Ámbar D.L. GR1657/06

[96] Extraído del artículo "Una web levanta el inventario de la canción de autor española", escrito por Alejandro Martín. El País, miércoles 1 de marzo de 2017 (p. 27)

apunta el Taller de Arte y Creatividad desde sus inicios: ser un lugar donde es posible detenernos y emocionarnos, para ser más conscientes de lo que somos. Por eso decimos sí.

2. ANTECEDENTES

No es la primera vez que abordamos una iniciativa de estas características. En el taller, desde sus inicios en el curso lectivo 1994-1995, y según lo que hemos podido presenciar este equipo docente desde el 2000 en adelante, se ha trabajado desde las posibilidades transformadoras del arte. Cada año, las propuestas han ido cambiando en función de las inquietudes que el grupo va manifestando, enfrentando el aprendizaje de técnicas artísticas, pero siempre con una aplicación transversal poderosa que tiene que ver con el autoconocimiento y el empoderamiento de los/as mayores como seres activos de la sociedad, como seres en continuo crecimiento con un potencial sobresaliente para hacer crecer a otros, de resignificar la vida y los espacios individuales y colectivos.

Esto se traduce finalmente en el emprendimiento de proyectos abiertos colaborativos hacia otras instituciones. La estrategia docente consigue que el alumnado trabaje no para la consecución de un determinado ejercicio, destinado únicamente al aprendizaje individual de técnicas o lenguajes artísticos, sino que se involucra en un proceso colectivo, con lo que su compromiso no es sólo hacia sí mismo sino que trasciende al grupo, en primer lugar, y también hacia lo social. Este no es más que un ejemplo de la fértil porosidad que procuramos para el taller, a fin de posibilitar un aprendizaje no lineal ni unidireccional sino entramado en la realidad del tejido cultural, social y emocional que habitamos, produciendo sinergias y vínculos en todas direcciones.

2.1. CUENTOS DE IDA Y VUELTA

Fue una sencilla coincidencia en el tiempo y el espacio lo que en el año y curso académico 2012-2013 hizo que nos vinculáramos a la Universidad de Río Cuarto (Argentina) para llevar a cabo nuestro primer proyecto internacional que surge dentro de un proyecto de investigación[97]. Recibió el nombre de "Cuentos de ida y vuelta" haciendo un guiño a los "cantes de ida y vuelta" que son los "palos flamencos", que se originan en la confluencia de América Latina y España, como también hace este proyecto. Se plantea como objetivo: favorecer al colectivo de personas mayores y estudiar las interacciones culturales a través de entornos virtuales.

El proyecto implicó el trabajo conjunto entre el alumnado riocuartense y el de nuestro taller, que realizaron obras pictóricas recreando los cuentos enviados desde Argentina. El resultado final fue una exposición realizada en la Facultad de Bellas Artes, con una emotiva inauguración compartida desde ambos lugares por Skype el 28 de mayo de 2013 (Rocha; Bussone; López; Avilés; Pinedo, 2014)

[97] Proyecto de Investigación (PPI) la (Multi)referencia en (con)texto(s) cultural(es) - educativo(s) real(es) y virtual(es) en favor del colectivo de personas mayores: (Inter) acciones en lo singular y lo plural. Proyecto aprobado por Res. N° 852/11. Directora: *Susana Silvia Rocha, Co-directora: Nora Catalina Bussone, Colaboradores Ernesto Pedro Cerdá, María Valeria Carrara. Colaboradora externa: Dra. Elizaberta López Pérez, UGR, España.*



Figura 1. Anverso y reverso de la Tarjeta de invitación a la muestra



Figura 2. Exposición "Cuentos de Ida y Vuelta" en Facultad de Bellas Artes de Granada

Es preciso destacar la amplia difusión que tuvo el proyecto, tanto en España como en Argentina. Además de salir en varios medios, supuso la publicación de un libro y la participación en un congreso.

Cabe decir que "Cuentos de ida y Vuelta" fue el primer proyecto de amplio alcance y con repercusión social-personal significativa en el que se involucraba este grupo de artistas. Esta iniciativa fue determinante y supuso un punto de inflexión en la dinámica del Taller de Arte y Creatividad pues fue un impulso, motor y modelo para el resto de propuestas posteriores que se han venido desarrollando.

2.2. GRECÓMANOS

La experiencia *Grecómanos* se genera a partir de una iniciativa dentro de la programación del curso lectivo 2013-2014. Surge desde la pretensión de sumarnos al homenaje al Greco en conmemoración del cuarto centenario de su fallecimiento, que en el contexto del taller va a transformarse en una experiencia que trasciende el aprendizaje artístico para significar un diálogo de cada participante consigo mismo y con su historia de vida a través del proceso creador. Mediante la actividad artística, contando con la apropiación de la obra y la técnica del Greco como estrategias, se revela la dimensión arteterapéutica de la experiencia y el descubrimiento de un vínculo renovado con la propia realidad. Este proceso genera el empoderamiento de los/as mayores, que se acercan a la figura del artista desde una perspectiva horizontal que cancela la distancia entre el ser humano común y el concepto de genio. De este modo asisten a un encuentro imaginario intersubjetivo que se manifiesta en la relación íntima de cada autor/a con el personaje de su obra.

Las obras fueron expuestas en la facultad de Ciencias de la Universidad de Granada:



Figura 3. Exposición Grecómanos en Facultad de Ciencias de Granada

2.3. ESPEJO DE LA ALHAMBRA

La experiencia *Espejo de la Alhambra* se genera a partir de una iniciativa dentro de la programación del curso lectivo 2015-2016 y ya nace con aspiraciones de calado internacional pues surge de la motivación de llevar a Alessandria (Italia) el aire, los aromas, los sonidos, la luz y el encanto de Granada. Por eso la propuesta consistía en que cada alumno se acercara, de manera diferente a través del lienzo, a uno de sus lugares más especiales y significativos: la singular Carrera del Darro.



Figura 4. Obras representativas que formaron parte de la muestra Espejo de la Alhambra

Las obras generadas como resultado de la experiencia volvieron a traspasar los límites del aula llegando a exponerse en la cámara de Comercio de Alessandria (Italia) del 3 al 6 de mayo- 2016 y posteriormente en la Casa de la Cultura de Cúllar (Granada. España).

2.4. ATMÓSFERA LAUTREC

La experiencia *Atmósfera Lautrec* se genera dentro de la programación del presente curso 2016-2017. Tiene como base los intereses que se movilizaron, y cautivaron a nuestro alumnado, en la primera fase de trabajo del proyecto anterior sobre el Darro: la toma de apuntes y bocetos del natural del río, durante varias sesiones. Es esta ambición, de la copia del natural, la que favorece la posibilidad de seguir trabajando en esa dirección, a través del dibujo con modelo.

¿Cómo conectar la dimensión lúdica de las salidas de campo, para hacer apuntes artísticos, el ambiente captado en ellos y el trabajo a partir del modelo real-retrato del natural? Se reflexiona sobre dicha cuestión y se hacen coincidir todas las ideas que en ella se plantean. Afloran así tres conceptos clave "lúdico- retrato- ambiente" a partir de los que surge la propuesta de trabajar tomando como referencia a Toulouse Lautrec, artista en quien confluyen dichos términos. Este pintor parisino estuvo interesado por el mundo del espectáculo, captando a los personajes que habitaban y animaban la vida nocturna: bailarinas, cantantes, prostitutas... Su obra audaz logró recrear el carácter singular de este ambiente, consiguiendo un retrato intenso del París de la época.

Desde la propuesta de taller se pretende que cada participante, tomando como referencia su trabajo previo de bocetos del natural, así como varias obras que le motiven del artista, construyan un escenario imaginario y nos acerquen a la atmósfera peculiar de las pinturas de Lautrec.

Es un proyecto ambicioso que se construye en paralelo al proyecto *"El pincel y la palabra"*.



Figura 5. Proceso de trabajo. Toma de apuntes con modelo y primeros trazos sobre el lienzo

3. OBJETIVOS

De acuerdo a los objetivos generales que seguimos en la asignatura y adaptándolos a la propuesta, nos decidimos a:

- Movilizar procesos creadores dentro de un proyecto artístico con trascendencia pública que retome los valores del movimiento *Poesía 70*.
- Reactualizar la memoria poética divulgada y registrada en el programa Poesía 70 a través de la recreación pictórico-artística de una selección de poemas realizada por el director de dicho programa, D. Juan de Loxa, y así unirnos al homenaje de su cincuentenario.
- Sensibilizar y tomar conciencia sobre la realidad social, política y cultural de hoy y su relación con sus propios antecedentes desde finales de los sesenta hasta la actualidad.

4. METODOLOGÍA

Intentaremos analizar esta metodología sin entrar en lo anecdótico, exponiendo una panorámica de todos los aspectos que contempla, para que puedan ser reflejados posteriormente en la experiencia que nos ocupa. El Taller de Arte y Creatividad es en verdad un taller, pero no sólo debemos pensarlo como un espacio de actividad puramente pictórica; además de pinceles, paletas, lienzos y tarros de pintura, aquí se trabaja con el pensamiento, la opinión, la conciencia, las ideas, las sensaciones, las emociones. Es por tanto, un verdadero laboratorio de reflexión, donde al ritmo que la pintura adquiere forma sobre el lienzo, lo hacen las ideas en el pensamiento, en las palabras, en los gestos. Es un lugar físico y simbólico donde se trabaja a partir de las posibilidades transformadoras y terapéuticas del arte y la creatividad.

Es necesario aclarar que esta vocación doble hacia el arte y la creatividad procura un trabajo de índole divergente que coincide indudablemente con las características básicas del pensamiento creador (Guilford, 1950). Si bien los objetivos de la guía docente atienden de manera explícita a estos parámetros, es decir, apuntar hacia un aprendizaje que promueva la fluidez de ideas, la flexibilidad, la originalidad, la capacidad para redefinir, y la sensibilidad hacia los problemas, la propia dinámica utiliza este mismo modo de proceder, con lo que el aprendizaje se produce también transversalmente. Es decir, como ya hemos visto, aun manteniendo unas pautas constantes que le dan unidad y sentido, cada año se rediseña la programación que invita a su alumnado a una verdadera aventura creativa, siempre diferente. Esto hace posible que, una vez que se enganchan, haya alumnos que sigan asistiendo desde los comienzos de esta formación, hace más de veinte años.

Es por esta razón que al comienzo de cada curso se ofrece una programación tan flexible y dinámica que permita participar de la vida cultural y social de nuestro contexto, local, nacional e incluso internacional.

En efecto, y en consonancia con las propuestas de Guilford, en el equipo docente atendemos a programar desde la fluidez, que no hay que confundir con la dispersión. Se trata de aprovechar el potencial de lo que ocurre, no dejando escapar la posibilidad de poder llegar detenidamente al fondo de una cuestión que quizás haya surgido en la cotidianeidad del taller, como algo marginal, aparentemente sin importancia, desde la preocupación puntual de algún participante en torno a su proceso creativo. En ocasiones, incluso esta pequeña inquietud desestabiliza de algún modo el planteamiento inicial del ejercicio, desde donde partíamos. Pero nada resulta tan atractivo para nuestra metodología que desprendernos de las certezas; resultará una de las vías más propicias para descubrir nuevos caminos.

Una de las consecuencias de esta intención de fluidez es la flexibilidad adaptativa, que se va acomodando a lo que la experiencia va proporcionando, atendiendo a sus posibilidades enriquecedoras. Por ello, consideramos fundamental el no tener que aferrarse a una idea inicial y directiva, sino plantearla de antemano con suficiente amplitud para que cada participante haya necesariamente que ponerse en diálogo con ella. Esto quiere decir que las propuestas gozan de cierta directividad, una tarea en la que apoyarse, suficiente para no sentirse perdidos/as ante la responsabilidad del aparentemente "inocente" trabajo libre, amenazados/as ante el temible blanco del lienzo y del pensamiento[98].

Por otra parte, las iniciativas apuntan a promover la originalidad, pero no por el imperativo moderno de la novedad, en muchos casos gratuita; menos aún por la provocación sin otra pretensión que crear sorpresa o excitación sin sentido, sino para buscar donde otros dejaron de hacerlo, como apunta Matussek:

> El hombre original tiene una especie de olfato para lo todavía no pensable, despreocupación frente a las proscripciones y los tabúes. En cierto modo, comienza a reflexionar en el punto en el que los demás dejan de hacerlo. (Matussek, 1984)

En esto, coincide el autor y nuestra metodología. Por eso, acostumbrado a este ritmo dinámico, abierto a la contingencia, asume con total naturalidad la propuesta que nos ocupa, que entra como un paréntesis dentro de la dinámica ya establecida para este curso, es decir, la preparación de la exposición *"Atmósfera Lautrec"*.

4.1. METODOLOGÍA ESPECÍFICA. UNA MANERA DE LLEGAR

En el momento en el que nos encontramos dentro del proceso de *"El pincel y la palabra"* sólo podemos hablar de lo que ya hemos emprendido y de lo que se ha pensado para llevarlo a cabo. Por ello, la segunda y tercera fase sólo están en proyecto.

- Primera fase: (febrero-marzo) Encuentro con la poesía que se produce tras asignar aleatoriamente un poema a cada participante. Como suele ser habitual, y el equipo docente viene observando propuesta tras propuesta, al principio surgen resistencias personales a los proyectos que se plantean. Tras la reflexión cotejada con el conocimiento del grupo y de sus procesos de trabajo, se considera que el origen de esos bloqueos pueden ser, por un lado fruto de la incertidumbre que ocasiona la novedad y por otro, causadas por el vértigo generado por el sentimiento de "no sentirse capaz" de dar respuesta a lo que se pide. En el caso del proyecto *"El pincel y la palabra"* esa dificultad se amplia y es similar a la que ocurría en la iniciativa *"Cuentos de ida y vuelta"*. Ambas conllevan enfrentarse al universo creativo ajeno lo que supone un reto mayor que el propio. Como solución metodológica que ha serenado esos miedos se han propuesto distintas iniciativas: poema fórum, encuentros para compartir dificultades, invitación a enamorarse del proyecto a partir de la investigación individual sobre el autor, época, estilo. En definitiva se ha tratado de propiciar que cada participante "asuma como propio" el proyecto.
- Segunda fase: (abril-mayo) Acercamiento a Poesía 70, mediante seminarios teóricos. Realización de bocetos y selección de fragmentos.
- Tercera fase: (octubre) Realización de obra y exposición

[98] No vamos a detenernos mucho en este tema, pero es innegable lo desestabilizadora que puede llegar a ser la propuesta de trabajar libremente. Lejos de dar libertad, enfrenta al alumno/a con la complejidad de su pensamiento y su universo emocional, sin el apoyo de una dirección concreta sino con el peso abrumador de toda su historia personal reclamándole desde todos los lugares.

CONCLUSIONES

¿Qué trascendencia puede tener la reactualización de aquellos momentos en los que la esperanza superó a la libertad que después supuestamente se ha conseguido? ¿Cuánta poesía, cuántas canciones, cuántas imágenes más hacen falta para despertarnos de la anestesia de la ilusión de democracia?

Esta comunicación se centra en presentar una iniciativa que sólo ha comenzado a caminar, pues su culminación tendrá lugar en el acto de exposición, previsto para el mes de octubre de 2017. Sin embargo, no es difícil adelantar algunas cuestiones que ya se vislumbran.

Nos planteamos un proyecto artístico que tenga trascendencia pública. No es el primero como hemos mostrado, por eso sabemos de antemano, al menos de manera aproximada, cuál va a ser su alcance. Con frecuencia, enfrentamos proyectos de autogestión, intentando vincularnos con alguna institución. En esta ocasión hemos sido convocados por la Asociación Unigrama y el propio homenajeado, pues aunque es la conmemoración de Poesía 70, se trata de la obra de Juan de Loxa, con lo que la celebración es doble. Para el Taller de Arte y Creatividad es todo un honor y un placer aceptar la invitación, pero también es indicativo de la confianza que se deposita en nosotros, lo que el alumnado y el equipo docente asumimos como una demanda hacia la responsabilidad que requiere nuestra actuación dentro de dicho evento. No se trata sólo de ilustrar más o menos estéticamente un verso cualquiera, no se trata del adorno como simple ornamento para agradar los ojos del visitante. Al hilo de Gadamer (2006) el arte permite una interpretación renovada de la vida al superponerse a ella, una mirada nueva que quizás haga posible otra construcción simbólica. Nuestra intervención es una reflexión más sobre lo que fue ese momento de la historia de España, pero desde una mirada que pudo presenciar aquello y asiste hoy a sus consecuencias. Por ello, nadie mejor que la generación de mayores para ver en perspectiva, para contrastar las ilusiones de futuro y lo que el transcurso de los años ha hecho con ellas. El acto creador, una vez más, demuestra ser reflexión, análisis crítico, contundencia, discurso.

Por otro lado, retomar aquellas palabras, repensarlas, revela de manera inmediata la urgencia de hacerlo, no sólo por lo que tienen de valor histórico y documental, sino por su plena, sorprendente actualidad. Podemos seguir soñando con una libertad aún no conquistada; podemos pronunciarla otra vez como un deseo no alcanzado. Con el disfraz de seres libres y el placebo de las urnas, seguimos intentando sobrevivir a la injusticia, a los robos, a la desigualdad, a la pobreza, la marginación, el racismo, el desamparo. Por los que vivimos ahora y por los que vendrán, hemos de como mínimo, saber que debemos buscar de nuevo otros horizontes más benévolos, pues "adquirir conciencia de la posibilidad de tal búsqueda es haber encontrado algo" (Pecy, 1979) Hacer estas palabras nuestras y recrearlas desde el lenguaje plástico se convierte en un acto de responsabilidad humana y social tan urgente como en los sesenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Besso, A;Szmula, L.; Fourcade, C.;Amoros, M.L; Avendaño, R.; Cros, A; Irusta, S.; San Millán, G.; Sanchi, M.; Brigandi, R.;Coria, B.C.;Carbonari, S.;Zárate de Righi, M.; Rocha, L. R; Caffaro, J. C. compilado por Rocha, S. S.; Carrara Somare, M. V.; Varela, J.; López Pérez, E.; Avilés Martos, M.; De Pinedo, Extremera, C.; Bussone, N. C. ; Cerda, E. P., *"Cuentos de ida y vuelta"* Imprecom, Río Cuarto, Córdoba, Argentina, (2014). 100p. ISBN 978-98745081-3-3

Córdoba, V. (4 de marzo de 2002). Juan de Loxa García: un poeta que vive en el verso. *Costa de Granada.* Pp. 37-41 Recuperado desde: http://www.juandeloxa.com/item/125/Biografia/

Cárdenas, A. (8 de octubre de 2009). Entrevista de domingo. Juan de Loxa poeta. *Ideal.* Pp. 12 Recuperado desde: http://www.juandeloxa.com/item/368/Algun-dia-sere-santo/

Cárdenas, A. (6 de mayo 2013). Las diez últimas/entrevista impertinente. Juan de Loxa. *Ideal.* Pp. 12 Recuperado desde: http://www.juandeloxa.com/item/368/Algun-dia-sere-santo/

Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método.* Salamanca: Sígueme.

Gallego- Coín, B. (22 de noviembre 2016). Entrevista de Brígida Gallego-Coín a la bailaora, coreógrafa y docente, Leonor Leal con motivo de su conferencia sobre Juan de Loxa en el Palacio de la Madraza *Granada Hoy.* Pp. 43 Recuperado desde: http://www.juandeloxa.com/item/390/Entrevista-a-Leonor-Leal/

Guilford, J. P. (1980). La creatividad. Madrid: Narcea.

González Lucini, F. (2004) De la memoria contra el olvido: Manifiesto Canción del Sur. Sevilla: Junta de Andalucía

López Fernández Cao, M. y Martínez Díez, N.(2008) *Reinventar la vida: el arte como terapia.* Madrid: Envida.

López Pérez, E. (2008) *Pieles compartidas.* Sentidos Transibéricos. Congresso Iberoamericano de Educaçao Artistica. Ed: Escola Superior de Beja (Portugal)

López Pérez, E. (2006) *El vuelo del significante. Percepción y sentido en un proceso de arteterapia.* Ante el reto social: Cultura y Territorialidad en la Investigación de la Educación Artística. I Congreso Internacional de educación Artística y Visual. Ed: Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía. Sevilla (España)

López Pérez, E. (2006) *Inauguración de la memoria: un lugar para nacer.* En: Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación Artística para la Inclusión Social. Vol:1 Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid (España)

Martín, A. (28 de febrero de 2017)*Una web hace el inventario de la canción de* autor *española.* Madrid: El País. Recuperado desde:
http://cultura.elpais.com/cultura/2017/02/28/actualidad/1488294540_125586.html

Matussek, P., & Villanueva, M. (1984). *La creatividad: Desde una perspectiva psicodinámica.* Herder, Barcelona.

Pecy, W. (1979) *El cinéfilo.* Ediciones Alfabia

Rocha, S; Bussone, N.C; López Pérez, E.; Avilés Martos, M.; De Pinedo Extremera, C. Comunicación escrita "La institución universitaria en contexto: Personas Mayores- Programas - Universidades – Países, en diálogo desde la creación plástica y literaria". VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria II Jornadas de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe 16-19 de setiembre- 2014 Rosario – Argentina (código-ponencia 327)

REFERENCIAS DISCOGRÁFICAS

Trova, Juan (2006) *Segundo corazón,* Granada: Ámbar

ESPACIO_AULA

Natalia Molina de la Villa
natalia.molinadelavilla@gmail.com

GICE (UAM) Grupo de Investigación Artes plásticas y justicia social, España

Resumen

Esta investigación analiza la puesta en marcha prácticas colaborativas en 3[er] curso de Educación Secundaria, desde la articulación del proyecto colectivo ESPACIO_ AULA. En dicho proyecto se ha realizado una mediación artística para generar procesos colectivos de construcción de vínculos grupales y creaciones espaciales colectivas sobre la distribución del aula. Esto ha permitido que de forma lúdica, se articulen sinergias creativas, sobre la forma de ver el espacio y posicionarse en lo común, en el contexto del grupo. Sustentándose en modelos de prácticas, afectos y relaciones, horizontales, más próximas y respetuosas. Se han puesto en práctica aprendizajes múltiples, inclusivos y motivadores. Para construir nuevos diseños de los espacios generados en este proceso. Desde la experiencia de participación creativa en la mejora y construcción del espacio de aprendizaje en común, el grupo ha compartido sus aportaciones para crear ESPACIOS_AULA desde prácticas artística colaborativas en el contexto de la educación formal. En esta investigación, por lo tanto, se da cabida a las siguientes cuestiones: ¿La mediación artística podría responder a la creciente necesidad de transformar espacios y tiempos de dialogo para el desarrollo de vínculos, aprendizajes competenciales y proyectos comunitarios?, ¿genera esto una mayor empatía, participación e implicación en los espacios comunes? Para analizar cómo afectan estos cambios del espacio del aula y la participación en prácticas colaborativas, en el desarrollo de vínculos inclusivos y competencias de la clase

Palabras clave

Prácticas colaborativas, educación artística, pro común, experiencia, comunidad de aprendizaje, espacio educativo.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto parte de la necesidad de un análisis y reflexión en torno a la importancia de la conformación de los espacios educativos en los procesos de enseñanza – aprendizaje, un tema crucial para el nuevo paradigma de la educación actual. El espacio educativo y su configuración tienen mucha influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, en los flujos comunicativos y las relaciones grupales, aún así en muchas ocasiones la configuración del aula espacio se toma como algo estático, como una imposición más que asumir. Visibilizar las potencialidades de transformación que tienen las aulas y observar los efectos producidos por estos cambios de distribución en el proceso educativo es objetivo inicial de este proyecto, que inicialmente se ocupa de la visión del alumnado partiendo de un laboratorio artístico en el que se cambia la composición del espacio del aula desde prácticas colaborativas, ya que estas son un medio de gamificación que las artes plásticas contemporáneas nos han facilitado para abordar asuntos de interés colectivo.

De esta búsqueda de creación de saberes comunes para la innovación y mejora educativa del siglo XXI. A partir de estas cuestiones surge el proyecto ESPACIO_AULA, que se centra en el espacio del aula como espacio educativo vivo y en transformación. Cómo afecta las distintas distribuciones del mobiliario en el espacio, a los distintos agentes que lo habitan, al profesorado, al alumnado y al proceso educativo: Cómo influye este cambio en las relaciones grupales, las formas de comunicación, el aprendizaje, participación o el intercambio de conocimientos en el aula.

En una 1ª etapa piloto de ESPACIO_AULA se pregunta al alumnado que es una de las partes usuarias del mismo, sobre como transformarían el espacio de su aula y se les invita a hacerlo en grupos. El proyecto se desarrollo en el marco de las sesiones MUS-E / Arte por la Convivencia con la mediación artística de la investigadora Natalia Molina en colaboración con la *FYME*. Participo en el alumnado de 3º de PEMAR del IES Rafael Frubeck de Burgos (2016)

ESPACIO-AULA en el aula proceso de transformación a través de la creación colaborativa de 3º IES R Frubeck de Burgos (2016).

ESPACIO-AULA sale del aula al teatro. Se crea una obra escénica en la que participa toda la clase mostrando el proceso de transformación espacial y de creación de saberes colectivos generados en la clase.

1.1. PROYECTO ESPACIO-AULA

Nos acercarnos a una visión del espacio educativo a partir de recursos multidisciplinares que la creación contemporánea nos ofrece para poder acercarnos al alumnado desde la investigación acción a través de prácticas colaborativas que nos proporcionan un conocimiento directo y aterrizado del objeto de la investigación: el espacio del aula, su distribución espacial y efecto en el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde el laboratorio creativo de investigación colectiva ESPACIO_AULA este espacio es experimentado en 1ª persona y transformado por el grupo clase con el apoyo de sus profesoras.

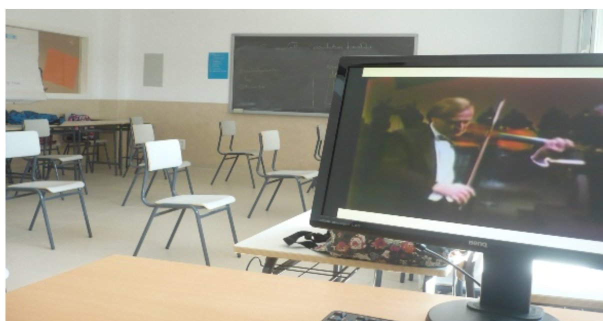
Desde el ESPACIO-AULA se busca fomentar el papel relevante de la educación artística en la innovación educativa actual por su potencial comunicativo y creativo, desde la colaboración y la autonomía en sus prácticas. Además de acércanos a las visiones del alumnado en torno al espacio educativo y los modelos de aula actual.




Imágenes1 y 2 sesiones MUS-E / Alumnado 3º/ IES Rafael Frübeck Fuente: N. Molina de la Villa 2016

Inicialmente se les invita a participar en el ESPACIO-AULA a través de la creación colectiva en un proceso de transformación de su aula. Cada uno de los 4 grupos dialogó sobre el espacio intercambiando visiones y opiniones hasta llegar a un acuerdo común que dará lugar a su propuesta, inicialmente dibujada en un croquis. Posteriormente se colocará el aula según la propuesta de cada uno de los grupos, de forma que todos los demás lo vieron y estuvieron en esa disposición. Posteriormente se genero un debate para decidir cuál de las propuestas creativas espaciales era la mejor para ellos, se realizo un coloquio grupal en el que se hablo de los pros y contras de cada distribución, posteriormente votaron a 2 propuestas por persona y se eligió la propuesta más votada que fue una con una forma u algo abierta como los lados de una v. Esa es la posición que usaron frecuentemente a partir de ese momento, ya que su tutora y profesora estaban interesadas en este proceso de creación grupal participativo y lo apoyaron desde su inicio para ver como esto afecta al proceso de enseñanza aprendizaje y a la motivación participación en el aula. Un papel abierto e innovador del profesorado es clave ya que facilita la participación y de hecho, mejora la motivación, la autoestima e implicación del alumnado.

En una segunda etapa se realizo una mediación artística proponiéndoles crear un montaje escénico que mostrara el proceso de transformación espacial vivido a modo de relato corporal escénico, mostrando el proceso de búsqueda, la creación de acuerdos y saberes colectivos del en torno al espacio del aula de este 3º de IES Rafael Frübeck de Burgos (Leganés). Se les introdujo algunas piezas de danza contemporánea como referentes y un apoyo en la dirección del montaje.




Imágenes.3 y 4 sesiones MUS-E / Alumnado 3º/ IES Rafael Frübeck Fuente: N. Molina de la Villa 2016

Finalmente se muestra como *El sueño de Menuhin* …este anticipa lo que sucederá en una clase de instituto en 2016. Se estrena el 25 de abril de 2016 en el teatro José Monleón (Leganés) dentro del marco del día MUS-E que conmemoraba el 100 aniversario del

nacimiento de Yehudi Menuhin. Violinista implicado en el encuentro intercultural y el acercamiento interpersonal desde la música fundador de programa MUS-E cuya finalidad es fomentar las artes como fuentes de inclusión, equilibrio y tolerancia. Este programa responde a nivel Europeo a necesidades de integración vigentes en nuestra sociedad desde la FYME (Fundación Yehudi Menuhin España), la IYMF (International Yehudi Menuhin Fundation), MUS-E Italia etc.

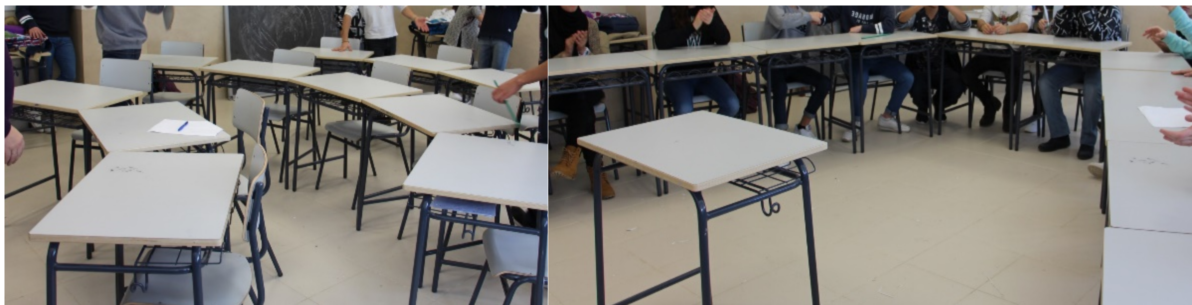
Este proceso se describe en la video comunicación ESPACIO_AULA (Molina, 2016).

CONCLUSIONES

En esta investigación acción se planteo rediseñar el aula al alumnado de 3º ESO. Experimentaron, debatieron y eligiendo en común la disposición más idónea para el grupo, que fue la de forma de "u".

En la obra escénica que finalmente crearon a modo de memoria procesual, a través de este laboratorio creativo se pudieron ver sus puntos de vista en torno al espacio del aula. Destaca observar la mejora en su aptitud y participación, durante un proceso creativo que les motivo generando cohesión, autoestima y una altísima implicación del grupo, que es definido como PEMAR por lo contrario. Cabria coincidir con Mora (2013) cuando afirma que con los temas que despierten la emoción en los estudiantes se logrará mayor atención y una mayor facilidad para el aprendizaje, sin duda su espacio, las artes y lo común son asuntos que les movilizan desde la emoción ,la acción y la reflexión. Da muestra de las potencialidades de propuestas educativas innovadoras basadas en la creatividad, con un enfoque interdisciplinar, sistémico - inclusivo y lúdico propias del arte actual.

Se pudo observar que el alumnado respondió positivamente participando activamente e implicándose en los cambios del espacio del aula y en los procesos educativos de enseñanza aprendizaje desde un modelo más multidireccional. Esto ha permitido ver como de una forma lúdica, se han articulado sinergias creativas en el alumnado en torno a la forma de ver el espacio, sus necesidades y mejoras.



Imágenes.5 y 6 sesiones MUS-E / Alumnado 3º/ IES Rafael Frübeck Fuente: Natalia Molina 2016

Que les han hecho posicionarse en lo común de una forma implicada, dentro de un contexto formal (educación secundaria), sustentados en práctica y relaciones, más horizontales, desde una participación grupal colaborativa y respetuosa.

En este caso cuando se les doto del tiempo y espacio adecuados, dándoles oportunidad de participar al liderar su proceso de búsqueda, el alumnado pudo desarrollar mejor sus *competencias key* (Valle y Manso, 2013), al mostrar nuevas potencialidades de participación en

lo común, realizar aportaciones e implicarse en grupo con motivación desde las *prácticas artísticas colaborativas* (Palacios, 2009).

Se recogió desde la observación participación que estos parámetros: el espacio, las prácticas artísticas colaborativas y las relaciones horizontales, más inclusivas afectan a la participación grupal a una mejora del aprendizaje, al lograr la motivación del alumnado para aprender juntos y generar saberes colectivos.

Nos invita a analizar la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje desde estos parámetros espacio – tiempos - prácticas colaborativas- modelos de relación y saberes pro común. Mostrando que todo no es tan "*chato*" como una calificación numérica, tener o no recursos digitales, ni una simple cuestión de falta de rendimiento. La educación es un fenómeno complejo y profundo, más que un oficio sigue siendo un arte, y una práctica que nos educa y con ello nos determina, o nos ayuda a crecer o nos limita.

Desde este lugar para la reflexión, se plantea un aspecto más de este complejo asunto que es educar en el siglo XXI. Proponiendo volver a educar en el sentido de *educere* suscitar o sacar lo mejor de nosotros. Para ello con este estudio piloto ESPACIO_AULA se nos invita a transformar nuestra mirada del proceso educativo y ampliarla, incluyendo a todos sus participantes, tanto como a los procesos, los espacios, las relaciones y los aprendizajes grupales surgidos en él. Desde ahí plantear una suma de saberes colectivos para actualizar nuestra educación desde las prácticas educativas del día a día.

Este proyecto constituye un paso más, en la dirección de tomar en cuenta las visiones del alumnado de secundaria sobre las líneas de mejora de la distribución del espacio del aula. Es por ello un proyecto piloto que habrá de ser replicarlo en otros centros para tener una muestra suficientemente amplia y representativa sobre las influencias múltiples entre espacios educativos, prácticas, modos de relación y construcción de los aprendizajes. En esta experiencia se han podido ver algunas de las posibles aportaciones a la innovación educativa implementadas desde prácticas artísticas colaborativas para la mejora del clima del aula, del proceso de enseñanza aprendizaje y de la creatividad colectiva en secundaria.

Por ello surge la iniciativa de desarrollar en 2017 una segunda fase, replicando el modelo piloto de ESPACIOS_AULA vinculada al grupo de investigación GICE desde el área de educación artística de la UAM y continuar analizando la visión de los y las jóvenes estudiantes sobre los espacios/usos de las aulas en más espacios educativos IES o colegios de Madrid desde prácticas creativas colaborativas.

Se ha dado un paso más para ampliar la mirada y apostar por la creatividad colectiva para generar saberes y soluciones comunes nos ayude a ir más allá de intereses, rutinas y políticas educativas, para alcanzar un nuevo modelo o pacto educativo construido desde los agentes implicados en la educación. Es enorme la parte de nuestra vida y la de nuestros hijos e hijas que se desarrolla en el ámbito educativo, por tanto es crucial ampliar la mirada educativa, y generar mejoras e innovación inclusiva, que se ocupe más de las personas, de las relaciones horizontales y de un aprendizaje competencial, para mirar hacia un futuro común, mejor, más sostenible, ecuánime y humanizado.

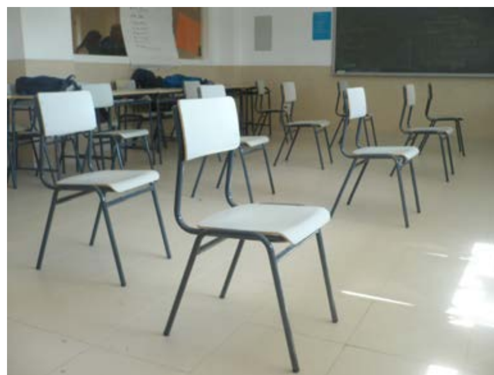


Imagen 7 ESPACIO-AULA/ Alumnado 3º/ IES Rafael Frübeck Fuente: N. Molina de la Villa 2016

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartual, M. M. (2014).” Arquitecturas colectivas para espacios del común”. *Ausart Aldizkaria: Arte Ikerkuntzarako Aldizkaria = Journal for Research in Art = Revista Para La Investigación En Arte*, 2(1), 264-272.

Echeita, G. *Del dicho al hecho hay un gran trecho.* En línea:http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Del%20dicho%20al%20hecho.%20Concepcion%2006.pdf

Fundación Yehudi Menuhin España (2016). Programa MUS-E Madrid, España..en línea: http://fundacionyehudimenuhin.org/

Molina, N.. (2016) ESPACIO_ AULA Prácticas colaborativas en Educación Secundaria VIII Jornadas internacionales de Educación artística en clave 2.0. Video comunicación. En línea: http://octavajornadaeducacionartistica.blogspot.com.es/

Mora, F, (2013). *Neuroeducación.* Madrid: Alianza Ensayo.

MUS-E Italia, en línea: http://www.mus-e.it/index.php?idp=7

International Yehudi Menuhin Foundation en línea: http://www.menuhin-foundation.com/

Otálora Sevilla, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. CS, (5), 71-96.

Palacios, A. (2009) El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas . *Arteterapia – Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social* .Vol. 4, 197-211.

Rodrigo, J.. (2013). “Prácticas colaborativas / arte comunitario / arte socialmente comprometido”, Pedagogías y redes instituyentes. Plataforma de investigación en prácticas culturales. En línea: http://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/practicas-colaborativasarte-comunitarioarte-socialmente-comprometido/

Rodrigo, J. (2007). “Educación artística y prácticas artístico- colaborativas. Territorios de cruce transversales”. En Junta de Castilla y León” (Ed) (2007) Arte contemporáneo y educación: un dialogo abierto. Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo. Valladolid.

Valle, J. y Manso, J. (2013): Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea, Revista de Educación, Extraordinario. pp. 12-33. En línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2013/re201301.pdf?documentId=0901e72b8176d62

LA DERIVA COMO PROCESO CREATIVO DE INTERVENCIÓN SOCIAL DESDE UN ENFOQUE A/R/TOGRÁFICO

María Martínez Morales
mariamartínez_82@hotmail.com

María Isabel Moreno Montoro
mimorenomontoro@gmail.com

Mª Paz López-Peláez Casellas
mlpelaez@ujaen.es

Universidad de Jaén, España

Resumen

Con la presente comunicación proponemos la deriva como práctica artística de intervención social a través de una experiencia a/r/tográfica desarrollada con una comunidad. Partimos del concepto de deriva como proceso creativo, experimental, lúdico, intermedia, que nos lleva a lo desconocido para visibilizar y poner en valor cuestiones y aspectos que aparecen de forma inesperada en el camino. Para ello, en primer lugar, introducimos la deriva como práctica artística entendida desde las prácticas colaborativas como creación artística intermedia y forma de empoderamiento. Desde este enfoque, exponemos una experiencia a/r/tográfica con la intención aportar propuestas de intervención pedagógica en diferentes contextos y de generar espacios de reflexión a través de la creación artística colectiva. Finalmente, a modo de conclusión, mostramos una serie de interpretaciones o alusiones metafóricas generadas a partir del tejido de redes compartidas a lo largo del proceso, experiencias que han posibilitado la aparición de relatos e itinerarios no prefijados al proponer la deriva como proceso creativo de intervención social con el propósito de cuestionar, debatir y plantear formas de acción que surgen desde la relación con las personas implicadas en el proceso.

Palabras clave

Deriva, práctica artística colaborativa, a/r/tografía, intervención social.

1. INTRODUCCIÓN

Con la presente comunicación proponemos la deriva como práctica artística de intervención social a través de una serie de experiencias desarrolladas con diferentes comunidades. Partimos del concepto de deriva como proceso creativo, experimental, lúdico, intermedia, que nos lleva a lo desconocido para visibilizar y poner en valor cuestiones y aspectos que aparecen de forma inesperada en el camino. El concepto de deriva, se remonta a las visitas organizadas en los años veinte por Dada a los lugares más banales de la ciudad de París, llevando a 1924, la propuesta del vagabundeo a campo abierto y el descubrimiento en el andar de una componente onírica y surreal, un viaje que se convierte en una acción capaz de revelar las zonas inconscientes del espacio y áreas no visibles de la ciudad. En los años cincuenta la Internacional Letrista cambia el sentido del deambular surrealista construyendo la Teoría de la Deriva en 1956. Entre los procedimientos situacionistas, la deriva se presenta como una acción de paso ininterrumpido a través de ambientes diversos ligado indisolublemente según Debord, al reconocimiento de efectos de naturaleza psicogeográfica y a la afirmación de un comportamiento lúdico-constructivo que la opone en todos los aspectos a las nociones clásicas de viaje y de paseo (Debord, G. 1958). Los situacionistas sustituyen las ciudad onírica de los surrealistas por una lúdica, y el azar del errabundeo, según unas reglas propias. Posteriormente se puso en práctica a través de los Free Flux Tours, durante el último periodo de existencia del fluxus, una serie de caminatas como acciones colectivas lúdicas, ensayo de nuevas narrativas, así como performances en ocasiones carentes de performer, que remitían a acciones cotidianas e imperceptibles, donde la acción del público se revelaba fundamental. En ese momento, la deriva comienza a estar presente como parte del proceso creativo en la construcción la obra desde el sentido intermedia, lo lúdico, la presencia del tiempo, el azar, la intuición, el cuerpo como centro de experimentación... etc., premisas que comparte el arte actual.

Todo ello nos lleva a considerar la deriva como práctica artística intermedia, y, por tanto, como investigación artística al proponer como argumenta Moreno Montoro " la investigación Artística como una práctica de creación intermedia de tal manera que su propia presentación pueda responder a la vez a creación y a investigación" (Moreno Montoro, M. I., 2015:4), al compartir puntos en común, como expone Sánchez de Serdio, planteamientos basados en cuestionamientos, procesos de indagación, búsquedas de referentes, experimentaciones, observaciones, construcción de representaciones, discusiones colectivas, etc. (Sánchez de Serdio, 2014). Por otro lado, entendemos la práctica artística desde el planteamiento abordado por numerosos colectivos artísticos, que abogan por el compromiso social para incidir en la construcción del espacio como experiencia común, para trazar, desde la responsabilidad social ante el desarrollo comunitario, otras posibilidades de ser que nos sumerjan en una compleja red de relaciones como expone Moreno Montoro "La educación artística está llamada a "repensar" el reconocimiento de esas otras formas y recursos socioeducativos que emergen en el seno de una comunidad y que ejercen una influencia decisiva sobre la misma" (Moreno Montoro, M. I. ,Yanes, V., Tirado de la Chica, A., 2015: 55), y así, "resituar el valor de la creatividad artística, la producción cultural y la transmisión de conocimiento en sus contextos sociales y en relación con su capacidad para abrir espacios autónomos de crítica y de construcción de tejido social" (Garcés, M. 2010).

Desde este enfoque proponemos la deriva como proceso creativo de intervención social y educativa (López-Peláez Casellas, 2016), en ámbitos de las prácticas colectivas a partir de las experiencias que desarrollamos desde una perspectiva a/r/tográfica colaborativa. Para ello, nos situamos en el ámbito de las prácticas colaborativas como lugar desde donde intervenir así como expone Collados, "espacios de investigación y creación híbridos, fundamentados en estructuras cooperativas y en red, que hacen emerger un nuevo cuerpo

socio-técnico que obliga a replantear las condiciones orgánicas tradicionales que han demarcado los escenarios de producción de conocimiento y práctica artística" (Collados, A., 2015:1).

2. LA DERIVA COMO EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN A/R/TOGRÁFICA

Proponer la deriva como investigación a/r/tográfica supone situarnos en la idea de deriva práctica artística intermedia, práctica de investigación, docente al mismo tiempo. Es una metáfora capaz de reunir y conjugar en una investigación cualitativa las vocaciones del artista, el investigador y el educador. Irwin sugiere que quien integra estos papeles en su vida personal y profesional, provoca la aparición de nuevos espacios o intersticios altamente dinámicos y enriquecedores. El artista, investigador y educador, se sitúa en esos territorios intermedios con el deseo de realizar una exploración personal de los lugares físicos, espirituales, sociales, a través de un diálogo común. Esta comunicación compleja, intersubjetiva e intrasubjetiva, genera una experiencia estética integrada tanto por el conocimiento, como por la acción reflexiva, como por la propia creación. (Irwin, 2000: 30. Ob. cit., Abad, 2009: 49).

Situarnos en el espacio intermedio donde se sitúa teoría como práctica como proceso, una investigación relacional y en constante cambio. En ese sentido relacional, la a/r/tografía se presenta como manera de avanzar con "otros", una forma de tejer "con" , desde la estructura rizomática que expone Deleuze & Guattari, favoreciendo la aparición de intersticios o espacios altamente enriquecedores, "cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico: eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él con formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc., poniendo en juego no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estados de las cosas" (Gilles Deleuze; Félix Guattari, 2008:13). Así, desde el rizoma obliga a un tipo de discurso y construcción del conocimiento como red de conexiones que conecta todo tipo de formas de creación de significado, desde este enfoque, la investigación se plantea como una indagación relacional. Desde este enfoque, la relación entre ambas prácticas genera nuevas formas de dar cuenta de lo que sucede en el ámbito educativo y de las nuevas relaciones que suceden a lo largo del proceso creativo, desde el intercambio de experiencias con la comunidad que interviene así como forma de proponer espacios comunes desde donde actuar.

Por otro lado, al indagar desde una mirada a/r/tográfica, la práctica artística se convierte en el método que utilizo como proceso de indagación, visibilizando aspectos que de otra forma quedarían ocultos, ya que "las artes ofrecen una forma única de indagación y son una forma específica de conocimiento y comprensión" (Barone & Eisner, 1997; Diamond & Mullen, 2000; Eisner, 1991).

3. PROPUESTAS BASADAS EN LA DERIVA COMO PROCESO CREATIVO DE INTERVENCIÓN SOCIAL

Escoger la deriva como propuesta de intervención social implica asumir ciertos aspectos de antemano: trabajar sin un programa o plan prediseñado para construir conjuntamente con la comunidad implicada en el proceso, que incluya a los agentes sociales, el contexto local y el espacio donde tiene lugar la práctica. Esto nos lleva a considerar aspectos de visibilidad, representación, e interacción entre las personas integrantes de la

acción como parte del proceso creativo con la intención de generar un espacio desde la experiencia común.

Tomando este enfoque se pone como centro de atención, la relación que se establece con la comunidad, para incluir la heterogeneidad del pensamiento en las prácticas, a trabajar desde la idea que el conocimiento como construcción social, cultural e histórica y plantear otro tipo de memorias o discursos basados en experiencias cotidianas, en particulares que emergen o cuestiones arraigadas a las temáticas que surgen, como proceso en constante cambio orientado al análisis crítico y de transformación social.

A partir de la experiencia que se desarrolla a continuación, se aborda el proceso en relación que opera tomando como referencia las prácticas artísticas colaborativas y la comunidad implicada en el proceso, repensando otras formas de habitar, otros modos de relación o otras posibilidades de intervención y transformación de contextos educativos, a partir de una serie de experiencias que exploran en las relaciones entre lo pedagógico, investigativo y lo artístico.

4. EXPERIENCIA A/R/TOGRÁFICA: DERIVA EN EL AULA

4.1 DESDE LA EXPLORACIÓN

El proyecto consiste en una invitación a investigar acerca en el contexto inmediato del alumnado relacionándolo con su experiencia, historia, el tejido social y cultural que implica el contexto donde tiene lugar la práctica. Uno de los puntos de partida clave en el proceso es la colaboración de los agentes implicados en la acción. Para ello proponemos la deriva como hemos argumentado en apartados anteriores, a través de la creación intermedia desde un enfoque a/r/tográfico, en el ámbito de las prácticas colaborativas.

Con la intención de situar lo artístico en nuevos contextos, comenzamos un viaje en el aula para atravesar los muros hacia prácticas que surgen del interés colectivo. En este sentido desde la exploración, investigamos la noción de imaginario construido a partir de las vivencias que nos llevan al barrio donde vive la mayoría de la comunidad. Comenzamos en ese imaginario como espacio indefinido, de negociación de lo simbólico, desde la identificación de significados según las experiencias vividas, y al caminar por el barrio desde la idea de deriva por el lugar como espacio de experimentación de representar el imaginario, a identificar qué es el imaginario del lugar, cómo se construye en relación a la experiencia subjetiva, no solo desde la reconstrucción del pasado, sino en la vinculación con un presente complejo con elementos del barrio.

Desde la deriva tiene lugar la construcción colectiva del imaginario. El punto de partida, el barrio, descubrirlo a partir de la relación con la gente que lo habita, una primera fase de documentación e investigación por parte del alumnado basada en registros sonoros, visuales entrevistas...etc., a modo de cartografías multisensoriales (López-Peláez Casellas, M. P, 2016), para poder empezar a documentar ese imaginario a partir del encuentro en el camino con lo imprevisto o inesperado y desde la experiencia con personas que están vinculadas al barrio, como trabajadores y vecinas y vecinos, desde donde se articula una percepción colectiva del lugar, pasando a una segunda fase, según López-Peláez Casellas, "de carácter simbólico, que consistiría en la recreación de esas impresiones recogidas en un mapa" (López-Peláez Casellas, M. P, 2016: 108), de interpretar esos imaginarios y cruzarlos, creando un espacio común, desde el proceso compartido, de significados, relaciones, prácticas...etc. Desde la apropiación del lugar y la re-significación de espacios, se genera un abanico de posibilidades de representación del barrio desde la práctica artística colectiva.

4.2. DESDE LA ACCIÓN

La metodología de trabajo tiene varias fases que se van construyendo desde la acción en el contexto más próximo del alumnado: el barrio y la comunidad, desde una metodología colaborativa que lleva a tomar decisiones y dinámicas de trabajo que abren la posibilidad a indagar en otros canales para conectar, un trabajo de encontrarnos con gente, donde cualquier aportación que se introduce influye en el proceso, desde lo visual como parte fundamental del trabajo a lo sonoro, convirtiendo la acción en una práctica discursiva a través de herramientas o dispositivos de intercambio de información visual, espacios de encuentro, conversación, transformación, de escritura de ese imaginario que se está construyendo. Un proceso en el que vamos dejando aflorar las contradicciones en lugar de controlarlas y en el trabajo con la con la comunidad como lugar de intercambio o de negociación ha ido enriqueciendo el proceso. Considerando ese intercambio como aprendizaje o herramienta para articular otras experiencias, o como forma de cuestionarnos a nosotros mismos.

Durante el proceso, el aula se va convirtiendo en un espacio de experimentación, en el que no sabemos qué va a ocurrir, el proyecto es apropiado por las personas quienes les dan valor a lo sucedido, compartiendo el proceso desde las diferentes formas de aproximación a las prácticas intermedia, navegando entre diferentes formas de hacer, a través de un intercambio, donde nos enriquecemos del otro, no hay un interés que se impone sino un común que se comparte. De la experiencia surgieron otras acciones de manera orgánica, sumergiéndonos en otras derivas por otros espacios del colegio (pasillos, patio, escaleras...etc.) . Desde lo colectivo se crearon dinámicas que van en diferentes sentidos, desde observar a compartir los relatos desde lo común, enlazando desde ese imaginario que se puede construir con experiencias anteriores, y visibilizándolo desde la creación experimental o prácticas intermedias.

4.3 DESDE EL RELATO

Con este trabajo pretendemos recuperar el relato perdido, frente a discursos consolidados o unidireccionales que generan representaciones de comunidades, y de esta manera reescribir relatos desde lo colectivo, hacer posible desde la necesidad de generar esas representaciones por la comunidad, la posibilidad de reinventarse, desde la creatividad, potenciando otras formas de ser y saber. A través de la deriva hemos aprendido a participar o poner en marcha un proceso de mapeo colectivo, que permite crear una nueva narrativa del lugar como innovación social. La herramienta principal, la deriva entendida como una acción colectiva de creación que no responde a las lógicas, sino que es una actividad que permite reinterpretar el territorio como un espacio común, relacionado y en la mayoría de las ocasiones invisibilizado. El espacio para reivindicar a sus habitantes como protagonistas de un cambio que subvierte al lugar y la transforma mediante la suma de saberes, experiencias e historias de la comunidad, como un espacio socialmente construido.

5. REFLEXIONES

Desde los desplazamientos que hemos esbozado, podríamos decir que desde el cuerpo involucrado que nos ha llevado la deriva en ese caminar que se construye en la misma acción, se ha creado la posibilidad de encontrar un espacio fértil desde donde actuar. En es riqueza de lo que está entre, en lo indefinido e inacabado, donde sólo puede ser continuado por el

otro que forma parte del proceso, hacia la posibilidad de acción o forma de construir colectivamente.

Tomar la deriva como acción educativa, artística y de investigación al mismo tiempo, ha favorecido la apertura hacia nuevas formas de proceder en contextos o intervención social, que incluyen las heterogeneidades del colectivo. Desde la deriva tuvo lugar el rescate de historias y experiencias de los vecinos y vecinas, prácticas y experiencias locales, de prácticas cotidianas, de aprendizaje social, reconocimiento de un pasado que no se conocía, convirtiéndose en una forma de tejer desde lo colectivo.

De la propuesta nos planteamos la idea de retorno a la comunidad, y de cómo retroalimentar los proyectos para que no acaben, sino que alimenten a otros, más que producir y consumir, consista en una continuidad que fluya en proceso que sigue las sinergias de la gente según el ritmo de vida. Reivindicar la institución como espacio colectivo. El proyecto que iniciamos está en constante redefinición, planteando situaciones que generan nuevos modos de aprendizaje abiertos, que podemos extrapolar hacia otros territorios o como construcción de imaginarios desde la voluntad de asumir los imaginaros como modos de resistencia, que en su definición permiten espacios de visibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bourriaud, N. (2006). Estética Relacional, Adriana Hidalgo Ed., Buenos Aires 2006.

Barone, T., & Eisner, E. W. (1997). Arts-based educational research. In R. M. Jaeger (Ed.), Complementary Methods for Research in Education (2nd ed.). Washington: AER

Careri, F. (2002): Walkscapes: el andar como práctica estética. Barcelona: Gustavo Gili

Debord G.(1958) Teoría de la deriva. Texto aparecido en el: 2 de Internationale Situationniste. Traducción extraída de Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte, Madrid, Literatura Gris, 1999.

Diamond, C. P., & Mullen, C. A. (2000). The postmodern educator: arts-based inquiries and teacher development. New York: Peter Lang.

Collados-Alcaide, A. (2015): Laboratorios artísticos colaborativos. Espacios transfronterizos de producción cultural. Arte, Individuo y Sociedad, 27(1) 45-64

Deleuze, G.; Guattari, F. (2008). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Ed. Pretextos, 2008.

Garcés, M. (2010) Dar que pensar. Extraído el 25 de febrero, 2017 de http://www.espaienblanc.net/IMG/pdf/Dar_que_pensar.pdf

Irwin, R. (2000) A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry. Pacific Educational Press, Vancouver

Moreno Monotro, M. I. .(2015) "Hablemos de investigación artística desde la perspectiva de las prácticas intermedia en la creación artística" 3º Conference Arts Based Researh of University of Porto.http://3c.nea.fba.up.pt/programa.

Moreno Montoro, M. I. Yanes, V., Tirado De La Chica, A. (2015) Re-estetizando Algunas propuestas para alcanzar la independencia en la Educación del Arte. InSEA Publications Porto: Portugal

López-Peláez Casellas, M. P. (2016). Cartografías multisensoriales en educación. Una propuesta en el aula de música, en Moreno Montoro & López-Peláez Casellas: Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes. Madrid, Síntesis.

Sánchez de Serdio, A. (2014) Pedagogías colectivas e investigación colaborativa en las prácticas culturales contemporáneas. En S. Alonso & Craciun (eds.) Colaboración. Formas de hacer colectivo. Montevideo: Departamento de Cultura de Montevideo (173-186)

RECURSOS DIDÁCTICOS COMO APRENDIZAJE DE LOS MOVIMIENTOS PICTORICOS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS UNIVERSITARIAS

María del Carmen García de Viguera
m.garcia@magisteriosc.es

Rafaela Mª Herrero Martínez
r.herrero@magisteriosc.es

Lydia Muñoz Manzano
l.munoz@magisteriosc.es

Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", Universidad de Córdoba, España

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), plantea cambios metodológicos que permiten la planificación de tareas centradas en la interactividad y el trabajo grupal tomando como base la adquisición de competencias del alumnado universitario. En consecuencia, esto obliga al profesorado a instruir al discente con un prisma diferente. La propuesta didáctica que se presenta, tiene como finalidad mostrar cómo el alumnado logra el aprendizaje de varios movimientos pictóricos a través de la creación de un recurso didáctico y plástico, utilizando materiales reutilizables. Al mismo tiempo, consigue las competencias establecidas en la guía docente de la materia, puesto que todo conocimiento que se percibe a través del lenguaje visual queda interiorizado si se da respuesta a las necesidades planteadas, potenciando la formación integral y permanente del estudiante del Título de Grado en Educación Primaria como futuro docente. El escenario elegido para desarrollar esta propuesta se enmarca en la asignatura de Educación Plástica y Visual, tratando de ofrecer un enfoque innovador al alumnado implicado, integrando los contenidos teóricos y prácticos en la elaboración de diferentes espantapájaros mimetizados con los movimientos pictóricos estudiados.

Palabras clave

Planificación docente, adquisición de competencias, alumnado universitario, recursos educativos.

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sitúa al alumnado universitario como principal figura del proceso educativo, en el que este adquiere y desarrolla competencias siendo el responsable en la organización y desarrollo de su trabajo académico. (De Miguel, 2005).

De este modo, según Herrero (2013),

> Es conveniente partir de la siguiente reflexión, las competencias como atributo, ¿se tiene o se aprende? Partiendo de esta pregunta, podemos cuestionarnos si las competencias son atributos innatos, inmanentes nacemos con ellos o son transcendentes, se adquieren del exterior. Lo cierto es que todos tenemos cualidades personales genéticamente heredadas que nos hacen diferenciarnos de otros, pero esto, no significa que nuestras aptitudes no puedan potenciarse o que las cualidades personales no puedan desarrollarse, ya que se trata de adquisición de habilidades que conducirían a la adquisición de competencias y estas podrán aprenderse y mejorarse, aunque para ello, será necesario emprender acciones metodológicas que faciliten dichas adquisiciones. (p. 112).

Por otro lado, tradicionalmente, la competencia se ha concebido como un conjunto de conocimientos, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo y por lo tanto para la adquisición de estas, se exige una colaboración entre la teoría y la práctica. Lo cierto es que para el estudiante universitario de Título de Grado es necesario tener presente ambas dimensiones, para la formación inicial, permanente e integral de estos como futuros docentes.

Al mismo tiempo, se puede caer en el error de denominar competencias a las habilidades, capacidades, mientras que para Cano (2007, p.21) "la competencia solo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática".

En esta línea para Gallart y Jacinto (1995), las competencias son un conjunto de propiedades sometidas a cambios y modificaciones, lo que implica que el logro de las competencias y siguiendo a Imbernón (1994), tiene un carácter contextualizado e interactivo, por lo que la adquisición y el desarrollo de estas no pueden entenderse individualmente sino en interacción con los demás y en contextos diversos, incluyendo situaciones diferentes de aquellas en las que se aprendieron.

Asimismo según Herrero (2013),

> Como docentes no sabremos si el alumnado posee o no una competencia a no ser que ofrezcamos situaciones de aprendizaje donde ensayen las acciones que conllevan las competencias desde el punto de vista académico, para ello, será necesario lograr prácticas para su adquisición y así, de forma progresiva los estudiantes conseguirán adquirir acciones rutinarias del logro de las competencias para el mañana, que les serán útiles en un futuro para el desempeño de su profesión (p.114). Ver figura 1.



Figura 1. Adquisición y desarrollo de competencias (Herrero, 2013, p. 114).

En este sentido y siguiendo a Herrero (2013), "competencia es el conjunto de características teóricas y prácticas, atributos personales y sociales necesarios para la realización y desempeño con éxito de una serie de tareas o actividades concretas en un momento y en un lugar determinado". (p.75).

2. METODOLOGÍAS INTERACTIVAS A TRAVÉS DEL ARTE: LA PLASTICIDAD ARTÍSTICA Y DIDÁCTICA

A lo largo de los siglos, la historia del arte ha ofrecido distintas perspectivas sobre conceptos tales como realidad, luz, color, materiales, ambientación, figuras, formas, etc., y es que parafraseando a Gombrich (2008), el arte está en continuo movimiento, puesto que la civilización está en constante cambio, en un ir y venir de gentes, que interaccionan permitiendo la evolución del mundo.

Asimismo, desde la aparición del ser humano sobre la tierra, se han utilizado las artes plásticas como medio de expresión y de comunicación con el orbe, así como nuestros ancestros mostraron a la humanidad su cotidianidad dejando su huella en las rocas de las cuevas, los artistas de todas las épocas han dejado su legado a través de las diferentes creaciones artísticas.

Por otra parte, en este continuo devenir del tiempo, lo que para unos periodos históricos era el súmmum, para otros momentos era rechazado. La imitación fidedigna de la realidad que durante centurias fue prioritaria, con el trascurso de los siglos se le resto importancia, para dar paso a la luz, el color, el sueño, el sentimiento, la velocidad, el movimiento, etc. Conceptos que habían estado al servicio de la identificación de los objetos, ahora tomaban el papel principal en las obras pictóricas, obteniendo como resultado cuadros coloristas, llenos de movimiento, efectistas, etc., donde la plasticidad se adueñaba del lienzo y abandonaba la norma academicista, provocando en el espectador una reacción, bien de aceptación, bien de repulsa, pero despertaron el ánima del que contemplaba la obra.

De esta forma, se cuenta entre las vanguardias del s. XX, con el Puntillismo de Seurat, el Cubismo de Picasso y el Expresionismo de Munch, movimientos claramente dispares, cuyos creadores tuvieron inquietudes muy distintas entre sí.

Por ello, el puntillismo plasma la vibración lumínica a través de puntos de color, dicha información visual es percibida por el ojo y decodificada por el cerebro, que unifica dichos elementos creándose la figuración pictórica presente en el cuadro. En líneas generales, el cubismo plantea la descomposición de los objetos en planos geométricos y el movimiento expresionista, muestra el alma del artista con trazos fuertes y marcado contraste entre los colores, expresando el sentimiento en su forma más virulenta.

A tenor de lo anterior, es necesario comprender sus obras y el momento histórico en el que vivieron, para que los futuros docentes puedan contribuir a la conservación de la memoria histórica. Así como, es de vital importancia instruirlos en el desarrollo de las destrezas artísticas, para que puedan ejercer su magisterio con las herramientas indispensables.

De igual modo, Vygostky (1986, citado en Vera y Gómez, 2015) afirma,

> [...] este planteamiento de carácter histórico-social sobre la creatividad, es esencial para una educación creativa, en el sentido de que la escuela como espacio formador, debe tener siempre en cuenta las características histórico sociales de la comunidad donde la experiencia educativa se desarrolle así como la de los alumnos que participen en ella, este educar en la creatividad implica interés por el cambio. (p. 5).

Al mismo tiempo, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria dictamina que,

> [...] el proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. [...] y va a permitir al alumnado el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. (p.19401).

Por otro lado, es importante en la educación artística manipular todos los materiales que sean útiles para despertar la creatividad e imaginación en los discentes, al encontrar dentro de la obra, cómo, cuándo y dónde, se deben usar, permitiendo así que, el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más fructífero y enriquecedor. Arnheim (1993, citado en Chisaguano y Jaramillo, 2016) afirma que,

> los materiales y los vehículos usados para la actividad artística también tienen caracteres específicos a los que se responde de forman muy parecida a como una persona responde a otra. Unos nos atraen, otros nos repelen y muchos nos son indiferentes. [...] la gran variedad de materiales artísticos, auxilian a que los niños, niñas y adolescentes despierten su creatividad; para luego lograr expresar nuevas y diferentes formas de invención. (p.12).

2.1. NUEVO ENFOQUE DEL RECURSO A TRAVÉS DEL ARTE

En la actualidad, las guías docentes marcan la programación de las materias en los títulos de grado.

La propuesta didáctica que se presenta, nace en la asignatura de Educación Plástica y Visual, dentro del área de Educación Artística y Corporal, con el alumnado de segundo curso del Título de Grado de Educación Primaria.

La planificación de las tareas comienza teniendo en cuenta el logro de competencias estudiantiles, entendiendo por tareas el medio didáctico que genera un proceso y a su vez, provoca impactos en el alumnado y en el grupo aula (Zaldívar y Mayo, 2005).

Dicha propuesta, tiene como finalidad la creación de un objeto tridimensional empleando materiales reutilizables y haciendo uso de diferentes técnicas artísticas. En este caso, el objeto será un espantapájaros y las técnicas empleadas serán las utilizadas en los movimientos del puntillismo, el cubismo y el expresionismo (véase tabla 1).

Tabla 1. Planificación de la propuesta didáctica

ELEMENTOS	ASIGNATURA: EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL
Competencias	CM2.11 Conocer y aprender experiencias innovadoras en educación primaria. CM8.1 Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. CM8.3 Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. CM8.4 Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
Objetivos	Asimilar prácticas innovadoras adecuadas a la Educación Primaria (CM2.11). Reconocer elementos de las artes que favorezcan la formación integral (CM8.1). Alcanzar técnicas plásticas que fomenten la participación activa entre los discentes, dentro y fuera del aula (CM8.3). Adquirir destrezas didácticas y artísticas del currículo, elaborando recursos necesarios para su futuro profesional (CM8.4).
Contenidos	BLOQUE 7: Las técnicas pictóricas en Educación primaria. BLOQUE 8: Las técnicas mixtas y tridimensionales en Educación primaria.
Tareas	Elaboración del espantapájaros como recurso, empleando las técnicas del puntillismo, el cubismo y el expresionismo.

Fuente: (elaboración propia).

Para elaborar la propuesta, el profesorado debe promover en los discentes la capacidad de aprender distribuyendo al alumnado por grupos de trabajo cooperativos donde se repartirán las tres técnicas a trabajar, las cuales se perciben como parte de su formación inicial.

La planificación de tareas consta de cuatro fases:

En la primera fase, se estudia y diseña la estructura mediante bocetos, como se observa en la figura 2.



Figura 2. Boceto definitivo del diseño.
Imagen realizada por alumnado del grupo.

En la segunda fase el alumnado identifica la técnica artística asignada con la forma y la recopilación de todos aquellos materiales (véase figura 3) que considera que le harán falta para su ejecución.



Figura 3. Material seleccionado.
Imagen tomada por alumnado del grupo.

De esta manera, el alumnado equipara el punto, estructura base de la técnica artística el puntillismo, con el tapón redondo y estrecho de las botellas de agua y refrescos; formas geométricas para trabajar el cubismo con recortes de cartón y plásticos; y líneas sinuosas con tubos de gomaespuma para el expresionismo.

En la tercera fase, los discentes construyen la estructura interna del espantapájaros con la forma que se haya decidido de manera grupal, según la técnica a emplear. Los materiales que se emplean son bolsas de plástico, cajas de cartón, globos y virutas de papel entre otros (véase figura 4)



Figura 4. Proceso de elaboración del espantapájaros.
Imagen tomada por alumnado del grupo.

En la cuarta fase, se procede a pegar los materiales sobre la estructura básica, dando lugar a la creación de una obra plástica mediante la utilización de una técnica artística concreta. Así, en el caso del puntillismo, los tapones harán la función de puntos en la obra, colocándolos según el tamaño y color, siendo unos para la cabeza y otros para el resto del cuerpo (véase figura 5).



Figura 5. Recurso elaborado por el alumnado del grupo.
Imagen tomada por alumnado del grupo.

3. CONCLUSIONES

La ejecución de la propuesta didáctica presentada, surge como necesidad de llevar a cabo actividades conjuntas interdisciplinares con el alumnado del Título de Grado en Educación Primaria del Centro de Magisterio Sagrado Corazón.

Este centro posee como recurso un huerto escolar, construido para realizar actividades en otra materia cursada en la titulación.

Con la finalidad de aplicar el criterio de coordinación con otras asignaturas para trabajar el logro de las competencias, se planificaron una serie de actividades que forman parte de las tareas diseñadas, siendo parte integrante de una metodología alternativa favorecedora de las competencias estudiantiles seleccionadas, presentadas con anterioridad, utilizando el huerto escolar como escenario final para la presentación del recurso didáctico-plástico elaborado, el espantapájaros, que decorará dicho espacio durante todo el curso escolar.

Además, es preciso destacar que con esta propuesta la clase se organiza como un espacio con una serie de actividades programadas con intencionalidad y relacionadas entre sí, que potencian las interaciones establecidas entre el docente que imparte la materia y el alumnado participante a través del trabajo grupal cooperativo, mejorando de esta forma el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea y siguiendo a Raths (1981, citado en Gvirtz y Palamidessi, 1998), los criterios de éxito para el diseño y la ejecucion de las actividades, deben estar centrados en una serie de indicadores, destacando entre ellos los siguientes:

- Dan espacio al estudiante para tomar decisiones reflexivas acerca de cómo desarrollarlas y ver las consecuencias de su elección.
- Promueven el desempeño de un papel activo por parte del alumnado.
- Permiten al discente a comprometerse en la indagación de ideas y contribuyen a la formación integral del estudiante.
- Involucran al alumnado en una relación diferente y renovada de contacto con otras realidades: tocar, manipular, aplicar, examinar, explorar, construir, etc.
- Pueden ser más significativas si en ellas los discentes se implican con diferentes intereses y niveles de capacidad: imaginar, comparar, clasificar o resumir son tareas que no imponen normas de rendimiento y que permiten la producción de resultados diversos.
- Establecen nexos entre lo aprendido y el nuevo aprendizaje.
- Deben llevar a la aceptación reflexiva de la crítica.

De este modo, el alumnado aprenderá las vanguardias del s. XX, como por ejemplo el Puntillismo de Seurat, el Cubismo de Picasso y el Expresionismo de Munch, mediante una metodología alternativa y dinámica que, unida a un aprendizaje cooperativo, obligará a los discentes a implicarse en la ejecución de las tareas planteadas, haciendo que estos adquirieran los elementos básicos de la planificación de la propuesta con facilidad.

Asimismo, la Educación Plástica y Visual como materia ofrece a los discentes un espacio donde pueden dar rienda suelta a la creatividad y la libertad expresiva, lo que hace que estos se involucren de forma lúdica en las distintas actividades que el docente tiene programadas, favoreciendo con ello su formación cultural e integral, siempre y cuando dichas actividades sean académicamente dirigidas por el docente.

Finalmente conviene incidir que los criterios de evaluación establecidos en la propuesta presentada son: creatividad artística, innovación plástica, interés, carácter resolutivo, aprendizaje cooperativo y participación activa en la clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Chisaguano, J. D. y Jaramillo, D. (2016). *Recursos didácticos lúdico-interactivos para la enseñanza-aprendizaje de las obras de arte*. Quito: Universidad Central del Ecuador. Facultad de Artes. Recuperado de http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/6680

De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza-aprendizaje centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Gallart, M.A. y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajos. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, 6*(2). Recuperado de http://www.oei.es/historico/oeivirt/fp/cuad2a04.htm

Gombrich, E. H. (2008). *La Historia del Arte*. Rio de Janeiro: Phaidon Press Limited.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Capital Federal: Grupo Editor Aique.

Herrero, R. (2013). *Adquisición de competencias profesionales a través de estrategias metodológicas basadas en tecnologías de la información y comunicación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. Recuperada de http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/10941/2013000000814.pdf?sequence=1

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de Estado*, *52*, 1 marzo 2014. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf

Vera, G. A. y Gómez, N. (2015). *Propuesta multidisciplinaria para el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje lúdico de la ciencia y la tecnología en el segundo ciclo de la educación básica en Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2467/1/VeraPirazanGiovanniAndres2015.pdf

Zaldívar, M. y Mayo, I. (2005). Apuntes necesarios acerca de la relación entre ejercicios, problemas y tareas. *Revista Iberoamericana de Educación, 36*(5), 1-7. Recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=rec_dist9&titulo=Apuntes%2520necesarios%2520acerca%2520de%2520la%2520relaci%25F3n%2520entre%2520ejercicios,%2520problemas%2520y%2520tareas

TÉCNICAS DE VIDRIO HORNEADO: EL POLIESTIRENO EXPANDIDO Y LA CREATIVIDAD MATERIAL

Isabel Mª Lozano Rodríguez
i.lozano@uma.es

Universidad de Málaga, España

Jorge Alberto Durán Suárez
giorgio@ugr.es

Universidad de Granada, España

Antonio Sorroche Cruz
sorroche@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

El artista siempre ha tomado todos los recursos; desde técnicas tradicionales, materiales orgánicos, efímeros, industriales…hasta las más sofisticadas técnicas de digitalización, con una intencionalidad inseparable de su soporte material e indisociable del significado de la obra en sí misma. El nuevo horizonte que el desarrollo industrial ha favorecido, supone una transformación de los comportamientos sociales, los modos de pensar, los materiales, e incluso los métodos de crear. En la era de las tecnologías no solo van a darse actuaciones protagonizadas por la imagen como el video arte, arte digital, net art…; sino el surgimiento de materiales, procesos y resultados, que incorporamos a la fundición artística actual. Se trata de una nueva propuesta para la obtención de una obra escultórica actual que aborda la materialidad de la obra desde la creatividad, el concepto, la expansión de ideas, los métodos y las prácticas, atraídos por la inmediatez procesual y la investigación de nuevas parcelas expresivas. El punto de partida del método de creación escultórica que planteamos surge de la idea de cuestionarse las posibilidades de un material efímero para formar parte del proceso metalúrgico y extrapolar los métodos de trabajo utilizados en la fundición de metales a las técnicas del vidrio en horno o pasta de vidrio. El estudio, la intervención y la experiencia práctica del grupo de investigación HUM-629, del Departamento de Escultura de la Universidad de Granada, hacen posible estos avances técnicos, compatibles y combinables con los métodos tradicionales de la fundición, como una iniciativa creativa, favorable al conocimiento y la expresión artística.

Palabras clave

Fundición artística, vidrio, materiales gasificables, novedad expresiva.

1. INTRODUCCIÓN

Como iniciativa de esa estructura educativa y consciente que debemos ser todos, desde la que debemos progresar con expresión propia, con nuevas prácticas creativas para el ámbito educativo, vamos a proponer una nueva forma de intervención artística basada en unos materiales con identidad propia en la industria actual, pero quizá hasta ahora banales en el ámbito artístico.

Reconducimos las huellas industriales del Poliestireno expandido, hacia la semántica plástica y extrapolamos las técnicas de fundición de metales al proceso del vidrio, atraídos por esa trasmutación de materiales, experimentación primitiva y a la vez evolución de los procesos de trabajo por su inmediatez y capacidad expresiva.

> …"la creatividad implica la invención,…nuevos procedimientos gracias a la aplicación de hechos o principios nuevos o antiguos, o gracias a la combinación entre ellos, para descubrir combinaciones y hechos todavía más nuevos…, cuyos vínculos hasta ahora no habían sido reconocidos ni utilizados." (Lawrence S. Kubie, 1958, *Neurotic distortion of the creative process.*)

Sobre esta cuestión también afirman De Haan y Havighurst (1961), "…la creatividad es cualquier actividad que lleve a la producción de algo nuevo, puede ser una intervención técnica, un nuevo descubrimiento en ciencia, una nueva realización artística…".

Y haciéndonos eco de estas afirmaciones sobre la creatividad y la posibilidad de actuar con y desde ella en la docencia, nos planteamos nuevas vías e ideas en la actuación escultórica actual.

Somos conscientes de que la educación en la fundición artística se ha visto limitada durante años a la enseñanza tradicional de las técnicas empleadas en la antigua Grecia o el Renacimiento. Sin embargo nos ilusiona pensar que la propuesta que hacemos tomando como principio la tradición y los avances de la creciente tecnología, pueda ayudar al surgimiento de nuevos métodos compatibles y combinables con aquellos y anime a artistas y estudiantes a presentar nuevos hechos plásticos.

El vidrio, un material con tanta historia, unido al hombre desde sus orígenes, del que sin cuya presencia no podría explicarse el desarrollo de mundo actual, lo unimos en el proceso de fundición artística a un material sin apenas historia, surgido del creciente desarrollo industrial y cuyo uso y utilidad vienen impuestos por la necesidad del hombre y el mercado consumista. Nos referimos al Poliestireno Expandido, un material conocido internacionalmente, con escasa o nula intervención en el ámbito artístico, procedente de los plásticos y relacionado con todo el devenir industrial del que somos partícipes inevitablemente. El embalaje y el aislamiento térmico y acústico, la construcción, decoración o la juguetería son algunos ámbitos en los que situamos hoy a este material.

2. MATERIALES CREATIVOS EN LA ESCULTURA

"Sustancia dura, frágil, transparente por lo común, de brillo especial, insoluble en casi todos los cuerpos conocidos y fusible a elevada temperatura", es la definición que encontramos sobre el vidrio en la Real Academia de la Lengua Española.

Desde su descubrimiento, un hecho que vino determinado por técnicas y métodos aplicados a otros materiales como los metales o la cerámica, el vidrio se ha consolidado a lo largo de la historia como un material con identidad propia y siendo el protagonista de

importantes movimientos artísticos como el Art, Nouveau, el *Arts and Crafts*, Tiffany, Art Deco…

Aunque es un material que permite ser moldeado desde distintos procedimientos entre los que podemos mencionar por más conocido, el método de vidrio soplado, será la técnica de vidrio en horno la que desarrollemos en la propuesta que planteamos para obtener piezas fundidas en vidrio con el empleo de modelos que detallamos a continuación.

El material que proponemos como modelo efímero en este proceso ha tenido escasa participación en el arte. Es el caso del poliestireno expandido/extruído, un termoplástico, de gran ligereza, compuesto de un 2% de materia y un 98% de aire, cuyo nombre más común es porexpán o corcho blanco.

John Power y Daniel Arsham por ejemplo crean intervenciones artísticas conceptuales con el trabajo directo del material.



Figura1. Superior izquierda: John Power Figura 2. Superior derecha: Daniel Arsham

Efectivamente, las aplicaciones que vemos de este material en la escultura, están fundamentadas en el trabajo directo a través de procedimientos escultóricos de modelado, ensamblado, talla, pistolas de calor que funden parcialmente el material o disolventes, o que interactúa en la obra final con otros materiales, pero que como tal forma parte de la obra final en su estado original, más cercano a un plástico.

Sin embargo nuestras referencias a este material en el arte actual son el punto de partida del nuevo método de creación escultórica y que surge de la idea de cuestionarse las posibilidades de un material efímero para formar parte del proceso en pasta de vidrio e imprimirle el carácter de obra permanente.

Subrayar que el empleo de estos dos materiales en nuestro ámbito, no es sólo la novedad, sino todo el proceso creativo, son métodos y técnicas de moldeo también adaptados a ellos, los que completan el proceso, y que son el resultado del estudio, investigación y pruebas experimentales llevadas a cabo.

Con estas reflexiones pretendemos demostrar que la creatividad del procedimiento no está en el resultado obtenido, una obra en vidrio, sino en el material del cual se ha partido y a partir del cual se han creado procesos para llegar a un fin, como obra en vidrio, siendo el material de partida, aunque efímero, un arte en sí mismo, con un significado y un propósito, no un simple vehículo. La importancia radica en todo el proceso artístico.

Felipe Chibás argumenta refiriéndose a la creatividad: …"es el proceso o facultad que permite hallar soluciones novedosas, partiendo de informaciones ya conocidas…"

Así pues, nuestra intervención aborda varios aspectos de interés para la actividad docente y educativa y el pensamiento creativo como bases de este encuentro.

- El reflejo de la sociedad contemporánea y el creciente desarrollo tecnológico, visible en innovadores materiales y procedimientos adaptados a ellos en nuestro campo artístico.
- La nueva identidad de los materiales: la trasmutación, la novedad y el valor de extrapolar un material industrial con otra finalidad, al ámbito artístico donde adquiere una nueva utilidad como elemento escultórico.
- Aportaciones al proceso técnico, al método y a la vía expresiva, que deriva en aportación al campo del conocimiento. Simplificación, inmediatez procesual y calidad para una nueva imagen en la creación escultórica.
- Integración de materiales de distinta naturaleza a la masa vítrea y que en el proceso de horneado son transferidos al vidrio como parte del lenguaje expresivo deseado.
- Dada la viabilidad del método podría considerarse en el contexto de las Facultades de Bellas Artes, Escuelas de Arte… como parte de su currículo, con los medios e infraestructura adecuados.

Concluyendo, estas iniciativas, la idea creativa de un descubrimiento técnico aplicado a un resultado artístico, no sólo son una importante evolución en el campo de la fundición escultórica actual, sino un apoyo a esa llamada de atención de la educación que inmersa en diversas estrategias metodológicas busca actuar desde el currículo y potenciar en el individuo esa capacidad creativa a veces inquieta, y a veces no.

3. EL MÉTODO

Cuando hablamos de vidrio, y tanto si tratamos la técnica de soplado, como el método horneado, una de las primeras cosas a las que atendemos es el estado del material para darle la forma adecuada.

Durante la investigación y dado el método utilizado, se realizan diferentes pruebas para observar el comportamiento del vidrio (en forma de gránulos, varilla, láminas, lingotes, trozos de desecho…), el cual se encuentra siempre en estado rígido para ser manipulado posteriormente en caliente.

Los tipos de deformación del vidrio, la fusión, la compatibilidad entre ellos o incluso alteración de textura y color cuando diversos materiales como inclusión de metales en polvo, lámina, malla…, intervienen en el material como modelo, fueron algunas de las primeras pruebas dejándonos sorprendentes coloraciones azuladas, verdes, rojas con intencionalidad tanto técnica como expresiva cuando en el proceso de horneo, la temperatura superaba los 700ºC.

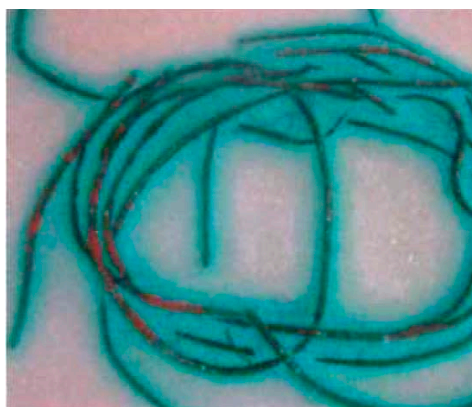


Figura 3. Efectos producidos en el vidrio por oxidación de integración de cobre



Figura 4. Integración de vidrio con alambre.



Figura 5. Efectos producidos en el vidrio por integración de oro.

El método técnico en sí, sigue pautas similares a las utilizadas en la línea de investigación que también llevamos a cabo, en la fundición de metales utilizando modelos de Poliestireno Expandido, con las particularidades de adaptación al material vítreo, compatibilidades, distintos puntos de fusión, tratamiento…

A modo de paralelismo, y para entender el método, el cual extrapolamos del campo de los metales al vidrio, exponemos brevemente a continuación algunas imágenes que recogen el proceso al que nos referimos dentro de la fundición de metales con modelos de Poliestireno Expandido y moldeo en cascarilla cerámica.



Figura 6. Diseño de un modelo. Poliestireno expandido de alta densidad.



Figura 7. Fase de moldeo: aplicación de baño cerámico y moloquita de distintas granulometrías



Figura 8. Cocción del molde para gasificación previa del Poliestireno Expandido



Figura 9. Vertido del metal fundido



Figura 10. Resultados: Pieza en bronce

Siguiendo esta línea de investigación también innovadora en la fundición escultórica actual, extrapolamos el procedimiento a las técnicas en pasta de vidrio experimentando con el mismo material como modelo, el Poliestireno Expandido.

Tras algunos inconvenientes surgidos con el vidrio, su naturaleza y problemas comunes de desvitrificación, pudimos justificar la viabilidad del método aplicado al vidrio, con una adaptación a este material y todo un trabajo de campo realizado, pruebas de estado, documentación y conocimiento de herramientas específicas para este procedimiento, como los hornos de fusión.

Además del conocimiento profundo de los dos materiales mencionados, sus características y cualidades, compatibilidades y trascendencia, determinamos el horno también como una de las piezas esenciales del proceso. Se han utilizado hornos eléctricos y de gasóleo de carga frontal, construidos con materiales aislantes o fibra compacta de alta temperatura.



Figura 11. Muestra de hornos de prueba

Así pues, con los conocimientos y experiencias previas se iniciaron las fases del método con el diseño de una pieza en PE, experimentando varias densidades y a las que incorporamos materiales de distinta naturaleza compatibles con la masa vítrea.



Figura 12. Diseño de la pieza con material gasificable, Poliestireno Expandido e integración de hilo de cobre.



Figura 13. Recubrimiento de la pieza con pintura refractaria, un separador que ayudará al registro superficial y posterior desmoldeo de la pieza.



Figura 14. Cocción de la pieza. El material del molde pasa a estado cerámico soportando altas temperaturas y el Poliestireno Expandido se gasifica dejando el interior del molde vacío.



Figura 16. El bebedero principal queda libre por el material gasificado. Es en este lugar donde se distribuyen los trozos de vidrio que fundirán hasta completar el interior de la pieza



Figura 17. Conjunto en el interior del horno, con la curva de calentamiento adecuada a la pieza



Figura 18. Resultado de la obra final en vidrio.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

De las experimentaciones e investigación llevada a cabo, deducimos que las únicas reglas a las que nos vemos sometidos, son las que dictan la propia naturaleza de los materiales.

Hemos podido obtener obras con la simple gasificación de un material, adaptar un proceso a la naturaleza intrínseca del vidrio y demostrar que de todo ello surgen aportaciones y ventajas técnicas, plásticas y expresivas que adquieren valor para el campo del conocimiento el desarrollo creativo y para adaptación a las exigencias sociales, tecnológicas y escultóricas del momento.

El encuentro entre nuevas tecnologías y antiguos procedimientos concluye en nuestro ámbito, con una readaptación de estos últimos, una "tradición que se moderniza" para plantear una evolución en el campo de la fundición escultórica actual siendo técnicamente rentable, eficaz, y creativo.

Sin duda, creemos que estos y en adelante otros materiales y la readaptación de procedimientos estimulan el interés del alumno para crear y ampliar sus formas de expresarse, a la vez que cuestionarse sobre las enormes posibilidades que ofrecen las materias primas que nos rodean.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arredondo, F. (1980): Cerámica y vidrio. Instituto Eduardo Torroja de la Construcción y del Cemento. Madrid

Arnheim, R. (1976): Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora. Buenos Aires.

Chibás, F. (1997) *Creatividad X Cultura = Eurekas.* Ciudad de la Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Corredor, J.A. (1997). *Técnicas de fundición artística.* Granada: Ed Monografica Arte y arqueología. Universidad de Granada.

De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo.* El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. México: Paidós Plural.

De la Torre, S.(1982). *Educar en la creatividad.* Madrid: Narcea

Fernández Navarro, J.M. *El vidrio*, Fundación Centro Nacional del Vidrio. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Gateau, Jean.C.(1976). *El vidrio.* R. Torres. Barcelona

Guilford, J. P. (1983). *Creatividad y Educación.* España. Paidós

Marcos, C. (2000). Fundición a la cera perdida. Técnica de la cascarilla cerámica." Valencia.

Haan y Havighurst (1961). Educating Gifted children. Chicago: Chicago University Press.

Lawrence S. Kubie. (1958). *Neurotic distortion of the creative process.* Kansas. EE.UU: University Kansas Press

Marín, R., y de la Torre, S. (2000). *Manual de creatividad.* Barcelona: Vicens Vives

Panovsky, E. (1972): *El significado en las artes visuales*, Madrid: Alianza.

Pérez Bueno, L.(1942). *Vidrio y vidrieras.* Barcelona, Alberto Martín (Artes Decorativas Españolas)

Solar, M.I. (1992). *Creatividad en la enseñanza universitaria.* Comprender y evaluar la creatividad. Vol. I: Málaga: Aljibe.

Sorroche, A. (1998). Nuevas técnicas y nuevos materiales en la fundición escultórica actual. El uso del poliestireno expandido. Granada: Ed. Bolonia s.l.

Sorroche, A. (2006). Técnicas de vidrio en horno. Aplicación del poliestireno expandido como modelos gasificable en pasta de vidrio. Granada, Departamento de Escultura, Universidad de Granada.
Wittkower, R. (1988) *La escultura; Procesos y Principios.* Madrid, Alianza.

FIGURAS

- Figura 1. http://dzerostudio.blogspot.com.es/2011/10/excavando-rocas-de-espuma.html
- Figura 2. https://es.pinterest.com/pin/529806343636201742/
- Figura 3. Técnicas de vidrio en horno. Aplicación del Poliestireno Expandido como modelo gasifica en pasta de vidrio. Asunción Dumont Botella, Antonio Sorroche Cruz.
- Figura 4. Técnicas de vidrio en horno. Aplicación del Poliestireno Expandido como modelo gasifica en pasta de vidrio. Asunción Dumont Botella, Antonio Sorroche Cruz.
- Figura 5. Técnicas de vidrio en horno. Aplicación del Poliestireno Expandido como modelo gasifica en pasta de vidrio. Asunción Dumont Botella, Antonio Sorroche Cruz.
- Figura 6. Autor
- Figura 7. Autor
- Figura 8. Autor
- Figura 9. Autor
- Figura 10. Autor
- Figura 11. Técnicas de vidrio en horno. Aplicación del Poliestireno Expandido como modelo gasifica en pasta de vidrio. Asunción Dumont Botella, Antonio Sorroche Cruz.
- Figura 12. Autor
- Figura 13. Autor
- Figura 14. Autor
- Figura 15. Autor
- Figura 16. Autor
- Figura 17. Técnicas de vidrio en horno. Aplicación del Poliestireno Expandido como modelo gasifica en pasta de vidrio. Asunción Dumont Botella, Antonio Sorroche Cruz.
- Figura 18. Técnicas de vidrio en horno. Aplicación del Poliestireno Expandido como modelo gasifica en pasta de vidrio. Asunción Dumont Botella, Antonio Sorroche Cruz.

PÓSTER:
CREANDO IDENTIDADES

Blanca Moreno Escudero
blanca93m@gmail.com

Universidad de Granada, España

Resumen

Este trabajo surge tras participar en una experiencia formativa de Educación Artística basada en la revisión crítica ante el sector del juguete infantil, atendiendo al análisis formal y compositivo, además de a la creación de una imagen por parte del alumnado de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en 2016. Se trata de profundizar en el lenguaje visual presente en el imaginario cultural relacionado con la infancia usando la propia imagen como medio para analizar la cultura visual dirigida a los niños/as desde un punto de vista crítico. El dibujo resultante de esta experiencia muestra una mirada crítica hacia el cliché estético femenino, reflejado en el merchandising de "Frozen: El reino del hielo" (Frozen, Ch. Buck y J. Lee, basado en la novela de Ch. Andersen, W. Disney, 2013). En un mercado visual liderado por industrias como Disney (Giroux, 1996), la deconstrucción del arquetipo de princesa o de héroe es un proceso que se torna necesario en la educación por su capacidad de difusión y su poder de influencia en la creación de identidad del niño/a. Plantear propuestas en el aula que desmitifiquen a la perfecta Elsa como modelo de mujer significa comenzar a cuestionarnos lo que vemos y/o consumimos para construir nuestra propia mirada.

Palabras clave

Educación artística, juguete, educación infantil, cultura visual, identidad.

Creando Identidades

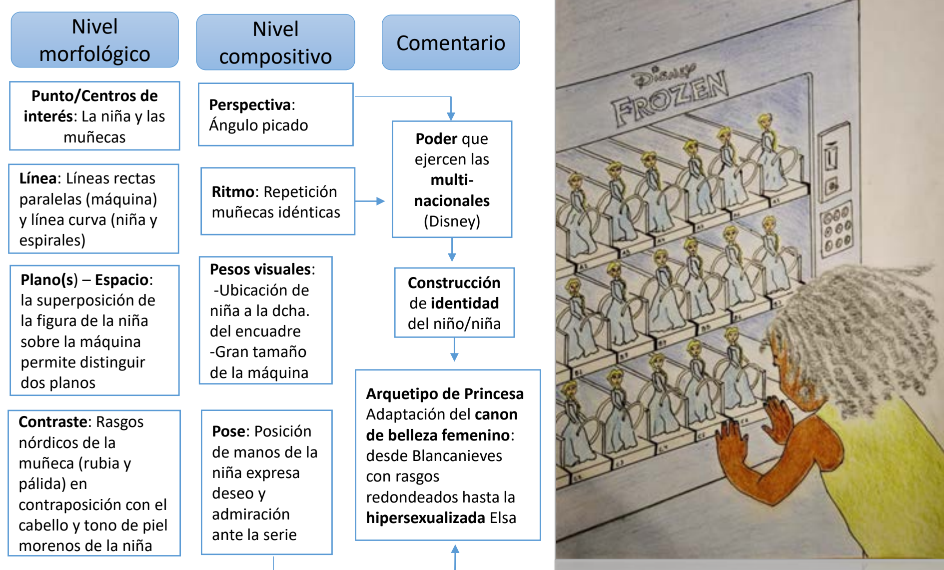
Educación para la comprensión crítica de la Cultura Visual

Blanca Moreno Escudero. Estudiante de cuarto curso de Educación Infantil.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
blanca93m@gmail.com

Introducción

Este trabajo surge a partir de una experiencia formativa de **Educación Artística** basada en la **revisión crítica** ante el sector del **juguete infantil**, atendiendo al **análisis formal y compositivo**, además de a la **creación de una imagen** por parte del alumnado de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en 2016. Tras profundizar en el lenguaje visual presente en el imaginario cultural relacionado con la infancia, el uso de la propia imagen se convierte así en el medio para analizar la **cultura visual** dirigida a los niños/as desde un punto de vista crítico.

Desarrollo



Conclusiones

Cobra especial importancia el **análisis de los contenidos multimedia** que consumen los niños en la actualidad y su repercusión social. En el caso de las animaciones de Disney, la **deconstrucción del arquetipo de princesa o de héroe** es un proceso que se torna necesario en la educación por su capacidad de difusión y su poder de influencia en la **creación de identidad** del niño/a.

Plantear propuestas en el aula que desmitifiquen a la perfecta Elsa como modelo de mujer significa comenzar a **cuestionarnos lo que vemos y/o consumimos para construir nuestra propia mirada.**

Referencias bibliográficas

Castillo Valero, C. (2015). *Imágenes infantiles que construyen identidades adultas. Los estereotipos sexistas de las princesas Disney desde una perspectiva de género. Efectos a través de las generaciones y en diferentes entornos: digital y analógico.* UNED: Madrid.

Del Vecho, P., Lasseter, J., Scribner, A. (productores) y Buck, C. y Lee, J. (directores). (2013). *Frozen. El reino del hielo [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.*

PÓSTER:
CREATIVIDAD PARA EL CONOCIMIENTO DE NUESTRO ENTORNO EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Carmen Cerezo Pérez
caemto11@gmail.com

Emilio Velilla Cañabate
casadetomasa@yahoo.es

La Casa de Tomasa, España

Resumen

El conocimiento de nuestro entorno y de nosotros mismos es fundamental para el correcto desarrollo intelectual y físico de cualquier individuo. "En definitiva, las ciudades son recorridos. Es fácilmente previsible que el niño que recorra estas calles se enriquecerá también en el plano cognitivo" (Francesco Tonucci). Nuestra propuesta se basa en la investigación de la ciudad desde la mirada, la observación y el análisis de los niños/as en nuestros talleres. Los objetivos de esta propuesta son: experimentar el lugar y descubrir su historia; conocer las relaciones vecinales; conectar la situación espacial en la realidad, con el plano de la ciudad; aprender escalas y dimensiones; y desarrollar diferentes disciplinas artísticas y su capacidad de expresión. El conocimiento y experimentación de la ciudad crea en los alumnos/as un sentido de pertenencia al lugar más fuerte del que hasta entonces tenían. En los recorridos y visitas por la ciudad se aprende a diferenciar los distintos barrios de la ciudad, se pone a prueba su sentido de orientación. Y a todo ello se les une la potenciación del desarrollo plástico del alumno/a, incentivándolos a expresar con diferentes disciplinas artísticas lo vivido en la ciudad.

Palabras clave

Creatividad, plástica, ciudad, experimentación.

CREATIVIDAD PARA EL CONOCIMIENTO DE NUESTRO ENTORNO EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

AUTORES_LACASADETOMASA_arquitectura y educación
carmen cerezo perez+emilio velilla cañabate
casadetomasa@yahoo.es



INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El conocimiento de nuestro entorno y de nosotros mismos es fundamental para el correcto desarrollo intelectual y fisico de cualquier individuo. Con esta premisa partimos en el tercer curso de pequeños arquitectos realizado durante el curso 2015/2016, como clases extraescolares de La casa de Tomasa en la ciudad de Córdoba.

"En definitiva, las ciudades son recorridos. Es facilmente previsible que el niño que recorra estas calles se enriquecera tambien en el plano cognitivo."
Francesco Tonucci

Nuestra propuesta se basaba en la investigación de la ciudad desde la mirada, la observación y el análisis de los niños/as de nuestros talleres, los objetivos eran:

_Experimentar el lugar y descubrir su historia
_Conocer las relaciones vecinales
_Conectar la situación espacial en la realidad, con el plano de la ciudad
_Aprender escalas y dimensiones
_Desarrollar diferentes disciplinas artisticas y su capacidad de expresion

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Durante el curso escolar fuimos visitando los diferentes barrios de la ciudad de Córdoba. Cada mes trabajamos un barrio, una de las clases la utilizabamos para visitar el barrio, entrevistar a sus vecinos, fotografiar sus edificios y espacios públicos. En las siguientes clases del mes realizábamos una propuesta artistica asociada al barrio.
Realizamos propuestas sobre literatura, danza, musica, pintura, collage, escultura, fotografia, teatro, cocina e incluso, cómic.

barrio **CENTRO**_Hª de la Arquitectura/Literat
Parroquia de San Nicolás de la Villa, s.XVI

barrio **NOROESTE**_Forma/Danza
Centro Abierto de Activid. Ciudadanas, 2007

barrio **LEVANTE**_Color/Pintura
Farmacia la Inmaculada, reforma 2015

barrio **NORTE**_Luz/Fotografia
Oficina Sopinet, viv. unifam. aislada, años 70

barrio **SURESTE**_Espacio/Teatro
Centro Cívico Fuensanta, años 60

barrio **PONIENTE SUR**_Textura/Música
PMD Vista Alegre,1992. ID el Fontanar

barrio **SUR**_Construcción/Cocina
Centro Social Rey Heredia, 1818.

barrio **PONIENTE NORTE**_Urbanismo/Cómic
Barriada de Electromecánicas, 1940

CONCLUSIONES Y RESULTADOS

El conocimiento y experimentación de la ciudad creó a los alumnos/as un sentido de pertenencia al lugar más fuerte del que hasta entonces tenían. Diferenciaban perfectamente las zonas de la ciudad y si se encontraban más cerca o lejos del rio o más al norte o al sur.
Se potencio el desarrollo plástico de cada uno de ellos y sabian utilizar diferentes expresiones artisticas para contar lo vivido en la ciudad.



BIBLIOGRAFIA

Tonucci, F (2006). *A los tres años se investiga.* Barcelona:Losada

Tonucci, F (2015). *La ciudad de los niños.* Barcelona: Graó

Lerner, J (2005). Acupuntura urbana. *Barcelona: IAAC*

PINTURA

TEATRO



DIBUJO



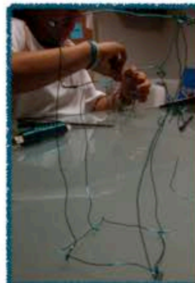


DANZA/MÚSICA

COLLAGE

COCINA







ESCULTURA

PÓSTER:
ESQUINAS RESIGNIFICADAS, DEJARSE TEÑIR

Carlos Torrado Lois
carlos.torrado@gmail.com

Universidad de la República, Uruguay

Resumen

A partir de la Educación Artística como sostén para el desarrollo de intensos procesos de construcción colectiva de ciudadanía para los diferentes equipos de trabajo interdisciplinarios, el Proyecto "Esquinas resignificadas, dejarse teñir" busca indagar la relación entre los procesos de significación del lugar urbano y la construcción simbólica de los objetos en la configuración de identidades desde la mirada de diferentes grupos de personas y contextos comunitarios. En el marco del Programa APEX (Aprendizaje y extensión) de la Universidad de la República con el objetivo de: Desarrollar un Proyecto Artístico con un fuerte componente participativo que permita dar lugar a las "voces", sentires y percepciones de diferentes colectivos (adolescentes, personas adultas mayores y trabajadores-as); indagar la relación entre los procesos de significación del lugar urbano y la construcción simbólica de los objetos en la configuración de identidades desde la mirada de la población participante; y, habilitar espacios de intercambio, encuentro y convivencia entre los diferentes colectivos participantes. Proponemos la intervención con instalaciones o acciones performativas multimodales, de tres espacios urbanos sentidos como significativos en el entorno barrial desde la perspectiva de identidades "móviles". El encuentro con el lugar urbano, comenzó a interpelarnos, el lugar juega resignificando la propuesta, comienza a tomar otra dimensión, nos propone, intercambia, lo habitamos atentos a sus sonidos, su viento, sus presencias, para poder ver y vivirlo más de cerca, dejarnos teñir.

Palabras clave

Educación artística, identidad, espacio urbano.

"Esquinas resignificadas, dejarse teñir"

Carlos TORRADO LOIS.
Montevideo, Uruguay
E-mail de contacto:
carlos.torrado@gmail.com






Introducción:

El proyecto *"Esquinas resignificadas, dejarse teñir"* busca indagar la relación entre los procesos de significación del lugar urbano y la construcción simbólica de los objetos en la configuración de identidad(es) desde la mirada de diferentes grupos de personas y contextos comunitarios del Cerro de Montevideo, Uruguay. Hablamos de "indagar" y no de investigar en el sentido de la búsqueda de "huellas" o "pistas" que nos permitan comprender de qué forma el "lugar urbano" de identificación y la construcción simbólica de objetos, crean sentimiento y sentido de pertenencia. Partimos de la idea del "espacio urbano" como el lugar público, el lugar de convivencia, de experiencias y saberes. Un lugar de cercanía. Lugar, de intercambio y de afección. Lugar que se diversifica, que contribuye al enriquecimiento en los procesos de socialización y en el reconocimiento de la(s) singularidad(es). El lugar de la *"huella colectiva"*. Ante una realidad, en la que la "identidad colectiva" se ve o se percibe fracturada o fragmentada, o al menos en permanente dinamismo y donde los patrimonios inmateriales y materiales vinculados a la construcción de identidad se ven teñidos por nuevas significaciones: ¿Cómo son percibidos los lugares urbanos para los diferentes colectivos? ¿Cómo influyen los significados culturales propios de las "nuevas generaciones", nuevos vecinos o recientes inmigrantes, sus valores y creencias en la construcción de identidad(es) a partir de los bagajes culturales emergentes? ¿Podemos considerar a "lo emergente" como productor de nuevos significados en relación a la construcción de identidad(es)?

"La memoria de una ciudad no existe tanto en los monumentos que previó el urbanista, sino en "las marcas que hacemos y hacen ciudad". De este modo, la memoria urbana es "una marcación colectiva" y "así concebida, la ciudad tiene otra manera de ser vivida". Pablo Sztulwark

Cerro de Montevideo

Frigorífico SWIFT

Memorial de los Desaparecidos

Fortaleza del Cerro




Contexto:

El Programa APEX de la Universidad de la República, de Uruguay, tiene como finalidad contribuir a la mejora de la calidad de vida de la población desde una metodología basada en las nociones de participación social, multisectorialidad (Universidad, Escuelas primarias y secundarias, Primera Infancia, Promotores-as Comunitarios-as, etc.) e interdisciplinariedad (Artes, Psicología, Medicina, Comunicación, Educación Física, etc.) desde una perspectiva integral de las funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión. Si bien el Programa APEX es un proyecto interdisciplinario con énfasis en salud, lo es desde una concepción integral y positiva. La Educación Artística es un sostén para el desarrollo de intensos procesos de construcción colectiva de ciudadanía para los diferentes equipos de trabajo interdisciplinarios. El Cerro de Montevideo comenzó a poblarse a comienzos siglo XIX con la llegada de diferentes colectivos de inmigrantes (españoles, italianos, yugoslavos, armenios, polacos, lituanos) que eligieron el Cerro como lugar de residencia dando al barrio el nombre de "Villa Cosmópolis", haciendo referencia a la heterogeneidad y la multiculturalidad. Trabajadores-as de la Industria de la carne e inmigrantes que han contribuido en los procesos de construcción de identidad de un barrio y un país que fue considerado la "Suiza de América" como símbolo de bienestar, calidad de vida, desarrollo y diversidad cultural.

Objetivos:

- Desarrollar un Proyecto Artístico con un fuerte componente participativo que permita dar lugar a las "voces", sentires y percepciones de diferentes colectivos (adolescentes, personas adultas mayores y trabajadores-as)
- Indagar la relación entre los procesos de significación del lugar urbano y la construcción simbólica de los objetos en la configuración de identidad(es) desde la mirada de la población participante.
- Habilitar espacios de intercambio, encuentro y convivencia entre los diferentes colectivos participantes.

Características:

"Esquinas resignificadas, dejarse teñir" es un proyecto artístico interdisciplinario, participativo y multimodal con el que nos hemos propuesto desarrollar procesos de intercambio intergeneracional. Cada colectivo (adolescentes, personas adultas mayores y trabajadores-as) recorre en la acción una trayectoria propia y a la vez integrada al resto de los participantes, para habilitar espacios en los que nos dejemos "teñir" por miradas que parten de contextos y vivencias diferentes. Espacios que no sólo permitan la construcción de relatos y lecturas nuevas de la(s) realidad(es) e identidad(es) barrial(es), sino que contribuyan a descubrir "huellas" de identidad(es) que no queden "congeladas" en el pasado y que posibiliten la influencia de lo emergente. Proponemos la intervención con instalaciones o acciones performativas multimodales, de tres espacios urbanos sentidos como significativos en el entorno barrial desde la perspectiva de identidades "móviles". Se utiliza la imagen de la "vaca" como ícono, una representación gráfica esquemática. A partir de estas definiciones: la utilización del ícono "vaca", lo que "no se es" y la idea de dejarse "teñir", se comienza a "jugar" con la imagen desde su desde su repetición, el teñido con tintas, la imagen en transparencia, el ver a través y su fragmentación. A esta idea se fue sumando la elección de los objetos-concepto que simbolizan la relación e identificación de adolescentes con su comunidad. Se trabaja con diferentes obras contemporáneas y otros artistas que exploran en la repetición y el objeto cotidiano como Andy Warhol, Peter Halley, Miguel Angel Campano, Luis Camnitzer y Ana Tiscornia, el cómic de Roy Lichtenstein, etc.

El encuentro con el lugar urbano, comenzó a interpelarnos, el lugar juega resignificando la propuesta, comienza a tomar otra dimensión, nos propone, intercambia, lo habitamos atentos a sus sonidos, su viento, sus presencias, para poder ver y vivirlo más de cerca, dejarnos teñir. La presencia del edificio abandonado de una industria de la carne "Frigorífico Swift", el "Memorial de los Desaparecidos", el sonido de los pájaros, las rocas y el viento, comenzó a intervenir y proponernos una nueva forma de ver nuestra propuesta, una nueva mirada que no podíamos ignorar, sino aceptarla y dejarnos resignificar, afectar. ***¿Esquinas resignificantes?***




III Congreso internacional de investigaciçon y docencia de la creatividad.

Bibliografía:

Augé, M. (1992). Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad, España: Gedisa;
Barthes, R. (setiembre, 1964). Semántica del objeto. En Fundación Cini, en Venecia, dentro del marco de un coloquio acerca de "El arte y la cultura en la civilización contemporánea". Publicado en el volumen Arte e Cultura nella civilita contemporánea, preparado por Piero Nardi. Sansoni, Florencia;
Bauman, Z. (2010). Identidad, Buenos Aires: Losada;
Castells, M. (1998). La era de la información: economía, sociedad y cultura (1ª ed.). Madrid, España: Alianza;
Eisner, E. (1987). Procesos cognitivos y curriculum, una base para decir lo que hay que enseñar. Barcelona: Martínez Roca;
Elizalde, L. (2013). Estética de la repetición. Estudios 104, volumen (XI), 172-183. Morelos: Facultad de Artes-UAEM;
García Molina, J. (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona, España: Gedisa;
Gardner, H. (1983). Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias. México: FCE;
Larrosa, J. (2003). Entre las lenguas. Barcelona: Laertes;
Larrosa, J. (2002). ¿Para que sirven los extranjeros?. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, 67-84 Brasil: Unicamp;
Rebellato, J. L. (1996). Desde el olvido a la construcción de una ética de la dignidad. En Historia, violencia y subjetividad, III Jornadas de Psicología Universitaria, 27-31. Montevideo: Multiplicidades.
Referencias artísticas: Camnitzer, Luis; Tiscornia, Ana; Warhol, Andy; Halley, Peter; Campano, Miguel Ángel; Lichtenstein, Roy. "Programa "Escuela integrada: la experiencia estética en el contexto de la ciudad" (Brasil); "Marcas de la Memoria".



PÓSTER:
TIC COMO HERRAMIENTAS Y RECURSOS DIGITALES APLICADOS A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA EDUCACIÓN

Pedro Atencia Barrero
pedroatenciabarrero@hotmail.es

María Dolores Álvarez Rodríguez
alvarezr@ugr.es

María Carmen Bellido Márquez
cbellido@ugr.es

Universidad de Granada

Resumen

Gracias al desarrollo y socialización de las tecnologías de la información y comunicación, e Internet, la Educación Artística y el Dibujo encuentran nuevas posibilidades que facilitan la enseñanza-aprendizaje de la materia. Las acciones estratégicas del empleo de esas tecnologías en el aula de Dibujo necesitan reincorporar nuevos enfoques y herramientas de trabajo dentro y fuera de ella. La presentación de contenidos mediante el blogquest y de las actividades de aprendizaje en formato webquest, posibilita una formación individualizada y un aprendizaje autorregulado del alumno, que facilita el incremento de su capacidad de gestión y autonomía en la planificación y adquisición de Competencias Básicas. Para comprobar este tema hemos realizado una puesta en práctica en un instituto de Educación Secundaria utilizando la investigación-acción como metodología de indagación.

Palabras clave

Educación Artística, blogquest, Dibujo, investigación-acción.



TIC COMO HERRAMIENTAS Y RECURSOS DIGITALES APLICADOS A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA EDUCACIÓN

Pedro Atencia Barrero, María Dolores Álvarez Rodríguez; María Del Carmen Bellido Márquez,
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

El trabajo plantea dos interrogantes: ¿Qué uso hacen de las Tic los alumnos de Educación Plástica? Y ¿Cómo podemos crear un modelo de trabajo que emplee las Tic en el aula de educación artística? La respuesta a ambas cuestiones se obtienen a partir de la investigación-acción como enfoque metodológico y el blogquest (blog con la estructura webquest) como modelo de trabajo.

OBJETIVOS

1. Utilizar recursos y materiales Tic en la Educación Secundaria
2. Identificar la aplicación que los alumnos hacen de las Tic.
3. Estudiar los rasgos básicos del blog y de las webquest.
4. Comprobar las posibilidades del blogquest como soporte en el aula.
5. Diseñar un nuevo marco de enseñanza-aprendizaje para la educación artística.

BASES METODOLOGÍCAS

- Álvarez (2012) afirma que cuando el alumnado está motivado, aprende mejor y de forma más significativa. Y esa motivación llega la mayor parte de las veces con actividades innovadoras.
- Latorre (2009) indica que la **investigación-acción** (*Action Research*) se utiliza para describir una familia de actividades que tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio (p.27).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

- **Plan de acción**. Identificando el problema (uso de las Tic por parte de los alumnos), diagnosticándolo y, a continuación, planteando la hipótesis de acción estratégica (crear un modelo de trabajo con el blogquest).
- **Observación directa**. Se aplicará durante todo el desarrollo de la investigación con la finalidad de evaluar a los alumnos en sus aprendizajes, mediante el análisis de trabajos realizados, el uso correcto de las TIC, la valoración de las webquest, etc.
- **Cuestionarios y entrevistas** a los profesores y al alumnado.
- La **investigación se realiza** con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que reciben clase de Educación Plástica y visual en el I.E.S "Mediterráneo" de Garrucha (Almería) y el I.E.S. "Américo Castro" de Huétor-Tájar (Granada).

RESULTADOS

Los distintos apartados que dan cuerpo a esta investigación aportan los resultados de los datos estudiados mediante el proceso de investigación-acción, una metodología que pone en práctica la indagación introspectiva del grupo de trabajo en su contexto educativo.
Los resultados ofrecen que los recursos Tic son cada vez más usados en la Educación Secundaria por alumnos y profesores, siendo el blog y las webquest herramientas muy apropiadas y útiles para su uso en el aula y fuera de ella, dado que permiten la alfabetización digital del alumno, la iniciación al estudio dirigido y al aprendizaje autónomo, así como la programación y registro de las actividades de clase y permite su evaluación, lo que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Figura 1. Fig. 1. Cita visual directa. Captura de pantalla del blogquest sobre el que se basa la investigación (fragmento). Extraído de http://blogquestplastica-tic.blogspot.com.es/ con fecha de actualización 3 de julio de 2016.

CONCLUSIONES

- Nuestro trabajo logra y favorece en el alumnado: la alfabetización digital y audiovisual, el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de la información, la mejora de las competencias de expresión y creatividad, y el interés y la motivación por aprender de éste.
- En cuanto al profesorado: promueve una actualización continua de las capacidades TIC y el conocimiento de las herramientas disponibles facilitando la creación en red y la adaptación de recursos didácticos digitales enfocados a las necesidades específicas de la educación artística.

BIBLIOGRAFÍA

-Álvarez, L. (2012). *Enseñar Plástica con Tic*. Recuperado con fecha 20 de febrero de 2014 de http://www.cpraviles.com/materiales/Xjornadas/doc/plastica.pdf

-Latorre, A. (2009). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

AGRADECIMIENTOS

Universidad de Granada (Programa de Doctado en Ciencias de la Educación); I.E.S Mediterráneo, (Garrucha, Almería); y I.E.S. Américo Castro (Huétor-Tájar, Granada).

PARTE IX

PSICOLOGÍA
Y CREATIVIDAD

UN ESPACIO PARA LA POSIBILIDAD: ARTETERAPIA, DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y PROBLEMAS DE CONDUCTA

Elizaberta López Pérez
elizaberta@ugr.es

Marina Teréñez Cumbreras
marina.delfinturquesa@gmail.com

Universidad de Granada, España

Resumen

El proyecto que se presenta mediante esta comunicación es la instauración de un taller de Arteterapia en la Casa Familiar Dr. Juan Segura, perteneciente a la Fundación Cruz Blanca, dedicada a la atención integral de personas con discapacidad intelectual y problemas de conducta. El trabajo tendrá lugar entre febrero y junio de 2017. Los objetivos que se persiguen tienen una doble intención. Objetivos propios del taller (enfocados hacia los del centro): en términos generales se dirigen hacia el fomento de la autonomía e integración de los participantes, teniendo en cuenta sus intereses y aspiraciones como ciudadanos de pleno derecho. Propiciar la posibilidad de iniciar un vínculo entre la institución y la Facultad de Bellas Artes, para procurar un espacio de prácticas para el alumnado que cursa las Prácticas de Grado y están interesados en orientar su futuro profesional como arteterapeutas. Metodología: se utilizará una metodología arteterapéutica que pretende la generación de procesos de autoconocimiento a través del proceso creador, dentro de un encuadre adecuado, que haga posible la emergencia de conflictos intrapsíquicos en un espacio de contención, sostenedor y seguro. Resultados y conclusiones: dada la inmediatez de la iniciativa que se propone, los resultados y las conclusiones que se podrán aportar en la comunicación escrita, serán actualizadas en el acto de lectura, y constituirán aun entonces un informe dentro de un proceso inacabado y vivo.

Palabras clave

Arteterapia, discapacidad intelectual, autonomía, integración, autoconocimiento.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto que se presenta se genera a partir de la necesidad de crear un espacio donde se pongan en marcha procesos de arteterapia, dentro de un contexto de discapacidad y problemas de conducta. Se inicia con el doble propósito de favorecer la calidad de vida de los/as usuarios/as de la Casa Familiar Dr. Juan Segura y de inaugurar una relación, que pretende ser estable, entre dicha institución y la Universidad de Granada, en concreto la cercana Facultad de Bellas Artes.

Los estudios de Grado en Bellas Artes preparan al alumnado para diversas salidas profesionales. Entre ellas, el arteterapia es un ámbito que, aunque demandado por un buen número de estudiantes, no tiene aún el respaldo de asignaturas que inicien al alumnado interesado, ni siquiera mediante asignaturas optativas, ya que no se contempla en el diseño del título. A pesar de ello, el creciente interés en este campo de conocimiento alimenta las iniciativas individuales, que se evidencian principalmente en las investigaciones abordadas en los Trabajos Fin de Grado y en la demanda de instituciones y/o empresas que permitan tener este tipo de experiencias como Prácticas de Grado.

En este sentido, parece urgente proporcionar al alumnado la posibilidad de iniciarse en este ámbito, quizás de la manera más eficaz: mediante la vivencia directa de presenciar dichos procesos. De hecho, ya desde hace algunos años, hay una línea específica en las Prácticas de Grado que contempla esta demanda. No obstante, la realidad es que en Granada no existe más que una sola institución que contempla la necesidad del Arteterapia dentro de su departamento de psicología: se trata de la Residencia Perpetuo Socorro de Santa Fe, de la Fundación Virgen del Espino, perteneciente a los Padres Redentoristas.[99] Esta entidad no puede abarcar las necesidades de lugares para prácticas que serían precisas, pudiendo admitir no más de un estudiante por temporada. Con el nombre de Arteterapia se siguen planteando otras actividades en lugares diversos, pero la falta de arteterapeutas profesionales en estos hace imposible que los estudiantes asistan a una experiencia que verdaderamente responda a un taller donde se trabaje desde esta perspectiva. El resultado es que se llevan una impresión errónea de lo que significa esta profesión, y quizás la falta de consistencia de algunas iniciativas hace que abandonen su primer propósito de formarse en esta dirección.

La circunstancia casual de la cercanía entre la Facultad de Bellas Artes y la Casa Familiar Dr. Juan Segura ha inspirado el proyecto de poner en contacto ambas necesidades: por un lado, la de iniciar a nuestro alumnado en Arteterapia, y por otro, la de satisfacer las inquietudes de un grupo de seres humanos de sentirse autores y sujetos de su propia historia, de indagar en el conocimiento de su yo interno, de tener un lugar donde construir y reconocer su propio discurso, un espacio contenedor de intercambios y encuentros con el otro, en la seguridad de ser respetados y escuchados.

Con la conciencia y el conocimiento de los beneficios que puede aportar el Arteterapia tanto a los/as usuarios/as de un taller como al alumnado que sitúa sus intereses académicos y profesionales en esta trayectoria, y a la sociedad en general, se hace preciso el abordaje de iniciativas como las que se presentan, para posibilitar desde un posicionamiento ético y comprometido, el desarrollo cada vez mayor de este campo de intervención.

---

[99] Es una de las escasas residencias de mayores en España que asume las posibilidades beneficiosas del arteterapia y apuesta directamente por la puesta en marcha de un programa específico, gracias a la iniciativa de su director, D. José Luis Pareja Rivas y de Dña. Manuela Avilés Martos, arteterapeuta profesional del centro.

2. LA CASA FAMILIAR DR. JUAN SEGURA

El espacio donde esta intervención toma sentido es en la casa Familiar Dr. Juan Segura. Ésta tiene un ideario especial que la congregación denomina como *espíritu.* Participan una serie de personas que hacen posible la labor que aquí se da y los sujetos receptores del taller son los residentes, en particular un grupo descrito a continuación.

2.1. ESPÍRITU

La casa Familiar Dr. Juan Segura es un centro perteneciente a la congregación de los Franciscanos de la Cruz Blanca que entre sus votos recogen la necesidad de asistir a enfermos incurables a través de una serie de casas familiares. Esta casa ofrece una atención integral para personas con discapacidad intelectual y problemas de conducta proporcionando un servicio completo que garanticen su autonomía y aspiraciones, reconduciendo su actitud para posibilitar su integración en la sociedad.[100]

2.2. EQUIPO HUMANO

En esta casa, además de los residentes, hay un grupo de personas que hacen posible su funcionamiento. El equipo humano está formado, además de los hermanos, por 37 trabajadores en total. La directora técnica es la que coordina a todo el equipo; una trabajadora social; una psicóloga; una enfermera; una terapeuta, responsable de 5 monitores; una responsable de atención directa, que coordina a 15 cuidadores; un responsable de recursos humanos; un responsable de lavandería; 4 personas de limpieza; 2 de mantenimiento y recepción. No hay personal específico de cocina pues se encarga una empresa externa.

2.3. RESIDENTES

Este centro se considera un lugar de transición para las personas que conviven en él. Una vez logran mejorar su autonomía pasan a hacer una vida más externa, quizás integradas en su familia o en pisos tutelados .

En total hay 30 personas conviviendo en el centro. Se distribuyen en habitaciones de dos residentes con excepciones de algunas individuales. Las instalaciones a las que tienen acceso están cerradas bajo llave, los responsables están al cargo de las llaves que abren y cierran baño, salas, pasillos y aulas. Hay un porcentaje alto de personas jóvenes aunque el intervalo de edades va desde los 20 a los 58 años. Es necesario entender lo que supone esta discapacidad o descalificación para abordar su situación.

> En una cosmovisión dedicada alrededor del imperio de la razón, la discapacidad mental aparece situada como pura diferencia a la vez que como excepción y, de hecho, sus perfiles no dejan de evocar aquellos estadios que el proceso de evolución de la especie humana habría superado largamente: así, la animalidad, el atavismo, la bestialidad, la impulsividad, al tiempo que ilustran la irreductible otredad de estos individuos, constituyen la vía de legitimación de su inhabilitación y descalificación social. (Lentini, 2007)

---

[100] http://www.fundacioncruzblanca.org

Al hilo de lo que dice Lentini, la sociedad sigue legitimando el segregacionismo en aras de los rasgos antisociales de las personas con discapacidad intelectual. Para contrarrestar esto, se ponen en marcha proyectos como el que ha impulsado la creación de esta casa. También nuestra intervención pretende contribuir a sus metas, siendo plenamente conscientes de que, pese a los esfuerzos personales y colectivos de todas las personas que trabajamos en este sentido, y lo que es aún más valioso, la voluntad y el coraje de ellos y ellas por su propia integración, no se puede evitar del todo cierta marginación que se metaforiza en la inevitable llave que cierra los diferentes espacios de la casa. Otras llaves abren: a la supuesta "animalidad" se superpone la humanidad y el amor que se les reconoce, y con los que son tratados/as; a la "otredad irreductible", como si fuera un patrimonio detestable, y sólo de ellos/as, la alteridad saludable que somos todos y el valor que ello tiene como fuente de riqueza.

2.3.1 El grupo

El grupo con el cual vamos a trabajar lo forman 10 personas, tres mujeres y 7 hombres los cuales presentan cada uno una serie de características específicas:

- Clu: Tiene una necesidad excesiva de atención, con cierta tendencia al protagonismo. No sabe mantener un nivel afectivo sano, y es arisca o se sobrepasa en demostraciones afectivas.
- Cha: Demandante de atención constante, lo que le conduce a escenas donde parece manifestar envidia y celos. Tiene una limitación motriz importante ya que le falta una pierna y la otra también está afectada.
- Lu: La que más ha cambiado en el centro. Quiere abarcar todo, necesita autocontrol, ponerse límites y valorarse a sí misma. Es el referente de sus compañeros de estabilidad y normalidad.
- Co: Manifiesta dificultades para establecer lazos en su entorno.
- Fe: Necesidad excesiva de afecto, atención y protagonismo. Reconoce que es vago y lo usa como justificación, usa hablar demasiado para suplir ese trabajo y se traba al hablar.
- Fan: Muy exigente consigo mismo y demandante de todo lo que se le da a los demás, se piensa con el derecho de poseer lo que otros tienen. Habla tan rápido que se traba.
- Jo: Tiene una patente necesidad de entablar relaciones de afecto, pero no sabe gestionarlas.
- Mor: Necesita trabajar sus capacidades interpersonales. El principal problema para ello es que se considera superior a sus interlocutores.
- Ru: Es impulsivo y tiende al enojo que le imposibilita el contacto social y un estado de ánimo estable.
- Ju: Tiene una discapacidad motriz que le produce rigidez muscular y pérdida de equilibrio. Esto es utilizado para atraer la atención, no reconocer la culpa y victimizarse.

3. OBJETIVOS

Los objetivos generales que se persiguen tienen una doble intención:

1. Internos: fomentar la autonomía e integración de los participantes, según sus intereses y aspiraciones como ciudadanos de pleno derecho, de acuerdo a los objetivos

de la institución. A estos se añaden los objetivos específicos que el centro detecta para cada participante:

- Clu: Trabajar los extremos socio afectivos.
- Cha: Medir su demanda de atención y ayuda, trabajar la envidia y los celos y el no uso de sus limitaciones motrices como justificación.
- Lu: Necesita autocontrol, ponerse límites y valorarse a sí misma.
- Co: Necesita reconducir sus relaciones interpersonales.
- Fe: Corregir la necesidad excesiva de afecto, atención y protagonismo.
- Fan: Exigirse menos, ser menos dependiente de halagos y relajarse.
- Jo: Necesita desarrollar sus habilidades sociales y sus exigencias.
- Mor: Necesita reconocer sus imperfecciones y trabajar sus capacidades interpersonales.
- Ru: Reducir la impulsividad y la ira
- Ju: Reconocer su culpa y no justificar todo su comportamiento por su discapacidad motriz. Entender que no es el centro de atención.

2. Externos: propiciar la posibilidad de iniciar un vínculo entre la institución y la Facultad de Bellas Artes, para procurar un espacio de prácticas para el alumnado que cursa las Prácticas de Grado y están interesados en orientar su futuro profesional como arte terapeutas.

4. METODOLOGÍA

El taller se va a desarrollar según el encuadre terapéutico siguiendo el esquema habitual que establece límites temporales, espaciales, de rol y de tarea. En términos generales, basaremos nuestra intervención en el acompañamiento de los procesos personales. De acuerdo con Orgilles:

> El método arteterapéutico dirige su atención a traspasar la concepción clínica de la enfermedad a través de la escucha y el acompañamiento de la experiencia particular de cada individuo. Se trata pues, de una metodología que invita a la personalización de cada proceso terapéutico. (Orgilles, 2014)

Como puntualiza el autor, este acompañamiento individual a través de la escucha facilita nuestra labor dentro de los límites que presentamos, creando un ambiente sostenedor donde se posibilite la expresión y la contención emocional. A continuación detallamos los términos del encuadre:

4. 1. TEMPORALIDAD

Tendrá lugar desde el 13 de febrero al 5 de junio de 2017, los lunes de 17:30 a 19:30. Cada una de las sesiones discurre con una organización que contempla varios momentos:

1) 17:30h a 17:45h : presentación del taller.
2) 17:45h a 18:30: desarrollo plástico de la propuesta.
3) 18:30h a 18:45: descanso.
4) 18:45 a 19:30: turno de palabra.

4.1.1 Presentación del taller

Los primeros momentos en el taller son cruciales para su buena marcha. Es muy importante crear el ambiente propicio para que sea posible que cada uno de los asistentes se sienta suficientemente seguro como para abordar su propio proceso. Esto resulta difícil en las primeras sesiones cuando el conocimiento entre las personas implicadas es muy escaso, por eso hay que tener especial cuidado en no invadir la intimidad, y guardar el equilibrio entre la seducción y el respeto a la libertad. La pauta general será recordar un poco lo de sesiones anteriores y desde ahí enganchar con una propuesta que parta de esas experiencias, intentando que sea lo suficientemente atractiva para que el trabajo sea fluido y agradable.

4.1.2. Desarrollo plástico de la propuesta

En este tiempo se ha de procurar un ambiente de trabajo que garantice el respeto hacia todos. Es el momento en el que se evidencian las relaciones que ya existen entre ellos y ellas. Las primeras sesiones van a transcurrir entre actos de seducción hacia el equipo de arteterapia, y algunas fricciones entre miembros del grupo, que de esa manera quizás intentan hacer visibles los lugares que quieren ocupar. Esto no ha de impedir el desempeño de sus trabajos plásticos, facilitados por las intervenciones del equipo de arteterapia, que cuida de todos y cada uno/a de los/as participantes.

Las propuestas se suceden encadenándose a las anteriores según una dinámica activa que se va generando a partir de los resultados del proceso. De esa manera, se diseña la primera como una sencilla autopresentación para posteriormente, semana tras semana, ir preparando las siguientes desde la observación de los emergentes.

Los materiales también están sujetos a esta disposición, comenzando por los más habituales, con los que están familiarizados (papel A3, ceras, lápices, rotuladores, etc) para ir avanzando según las peculiaridades de cada sesión.

Es un espacio de tiempo en el que hay que prestar atención no sólo a lo que se hace, sino a cómo se hace, a los ritmos, los movimientos, lo que acompaña a la realización de la imagen, las palabras, los encuentros y/o desencuentros con el grupo, las iniciativas y los arrepentimientos.

4.1.3. Descanso

El taller se sitúa como un paréntesis dentro de la programación del centro. Por eso, en ningún caso puede ni debe interferir de manera negativa en su cotidianeidad. Los/as residentes están habituados a tomar merienda cada día a las 18:30h, en un espacio dentro de la casa que está destinado especialmente a ello, organizado a la manera de cualquier cafetería, es decir, con barra, mesas y sillas para propiciar un ambiente similar al que encontrarían en un establecimiento de este tipo fuera del centro. Sin duda, es un momento de esparcimiento para ellos/as, que les proporciona quizás cierta sensación de libertad y placer.

Si bien lo deseable sería que el taller de arteterapia no fuera interrumpido por esto, esta particularidad que en principio puede parecer un obstáculo, resulta ser un indicativo de su eficacia. Los/as asistentes, después del café pueden elegir entre volver o marcharse un rato a la habitación de los ordenadores, como están habituados/as. En el transcurso del proceso podremos tomar conciencia de su implicación a partir de sus decisiones.

4.1.4. Turno de palabra

Es el momento de verbalizar lo ocurrido mientras se trabajaba. Es algo a lo que están invitados/as, pero en ningún caso será una imposición. Asistimos así a la interpretación de las imágenes que surgen, a sus comentarios paralelos, a las sensaciones y recuerdos que generan. Quizás emerjan mediante la palabra los contenidos manifiestos que quedan registrados en sus obras, quizás emerja lo no dicho precisamente en su silencio. También su ausencia es muy significativa. Es un tiempo de escucha y de respeto, pero intenso y activo pues es dónde cada autor/a conecta con su propio imaginario, con sus pensamientos y su deseo. Ahí es donde el equipo de arteterapia ha de estar atento no sólo a las palabras, sino a salvaguardar que todos/as se sientan respetados/as, observar las interacciones, las posiciones que se adoptan, la manifestación de sus deseos y temores.

> …es muy difícil definir lo que se necesita para solucionar estas vidas [...] Quizás porque nuestra relación con ellos sea más institucionalizada que personalizada. Quizás porque quererlos a todos individualmente, que es lo que piden, sea casi imposible cuando hay tantos. Quizás porque la normalización que buscamos para ellos no sea el mejor objetivo.(Gafo, 2001).

Y quizás, como dice Gafo no seamos capaces de contentarlos a todos/as dándoles la atención que desean pero nuestra misión va un paso por delante que el simple cariño y atención momentánea; encontraremos nuestro lugar acompañante a partir de su demanda, pero el objetivo es que sean ellos/as mismos/as quienes hagan su camino.

4.2. EL ESPACIO

Afortunadamente el centro cuenta con un taller que responde a lo que se requiere, cuya dedicación original es a las tareas derivadas de la terapia ocupacional. Tiene por ello, como espacio físico, unas condiciones excepcionales para nuestro cometido:

- Cuenta con mobiliario adecuado: mesas y sillas que, por su diseño, hacen posibles diferentes maneras de organización, además de ser fácilmente lavables.
- Buena situación dentro del edificio: comunicado con uno de los pasillos principales, está muy cerca de la cafetería, lugar donde acuden para descansar. Además dispone de ventanas al exterior, y una puerta que comunica a un patio ajardinado, lugar donde quizás se puede extender el espacio del taller para determinadas propuestas.
- Materiales: en principio cuenta con materiales abundantes y diversos, además de la posibilidad de ser ampliados, según nos expresan desde la dirección. Además hay ordenador, cañón y equipo de música.
- Un aseo dentro del espacio: esto evita que los asistentes tengan que salir fuera ante la urgencia de usarlo, así como proporciona un lugar donde proveernos de agua o limpiar el material.

No podemos pasar por alto la necesidad de que el espacio signifique un lugar íntimo, un lugar simbólico que propicie los procesos. Este requisito, aunque viene dado por el encuadre en conjunto, es facilitado también por el espacio físico.

4.3. ROLES: EL EQUIPO DE ARTETERAPIA

El equipo de arteterapia que planteamos este taller está formado por una arteterapeuta responsable y una estudiante en calidad de observadora-facilitadora, que coinciden con las autoras de esta comunicación.

La arteterapeuta se ocupará de coordinar y dirigir el taller. Será la persona que actúa con un mayor protagonismo en el momento del taller, quien ha de dar respuesta a las posibles preguntas y plantear las propuestas.

La estudiante en prácticas actuará como observadora-facilitadora. Aunque su función en el taller parece secundaria, es un papel especialmente activo ya que se ocupa de registrar mentalmente todo lo que acontece, de recoger documentalmente lo generado, tanto las obras como los discursos. Su trabajo no acaba al finalizar el tiempo de taller sino que debe continuar después de este y de manera inmediata para intentar que no se escape ningún detalle.

En ningún caso las intervenciones del equipo deben de llevar a equívoco a los/as participantes, haciéndoles creer otra cosa que no corresponda a estos roles. Por tanto, no somos profesoras, ni monitoras, ni psicólogas, ni siquiera amigas, aunque nuestra actitud sea cordial y afectiva. Por tanto, ellos/as tampoco serán estudiantes ni pacientes. Esto es una de las cuestiones más delicadas en el establecimiento del taller, ya que sin interferir en las dinámicas habituales del centro, en ningún caso nuestra función será la de las personas que les atienden.

Los/as asistentes participan muy activamente en este establecimiento de roles, hacia sí mismos/as y hacia los otros, incluyéndonos a las personas que integramos el equipo de Arteterapia. Son ellos/as quienes terminan de otorgarnos, y otorgarse, el lugar que debemos ocupar todos, así como mediante los límites establecemos los que están previstos para ellos/as, aunque con suficiente flexibilidad para que puedan intervenir desde su deseo.

> … en la superposición de dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta. Está relacionada con dos personas que juegan juntas. El corolario de ello es que cuando el juego no es posible, la labor del terapeuta se orienta a llevar al paciente, de un estado en que no puedo jugar a uno en que le es posible hacerlo (Winnicott, 1994).

Nuestra labor se da precisamente en esta situación de superposición de juegos. Para poder llevarles a un lugar donde se sientan cómodos y libres, atendiendo a las reglas que ellos/as mismos/as diseñan para este *juego* en común que es el proceso terapéutico.

4.4. TAREA

Tener clara la tarea a la que estamos convocados/as y respetarla es una gran ventaja para la buena marcha del taller. Abrigados por esta, los/as asistentes comprenden hasta dónde puede llegar su demanda y cómo modelar sus propias expectativas respecto a la experiencia. El taller generará así un espacio de contención y de sostén, dos ingredientes fundamentales que hacen sentirlo como un lugar seguro donde es posible la libre expresión, propiciando la emergencia contingente de conflictos intrapsíquicos.

Tal y como se presenta, la tarea consiste en el trabajo plástico y la posterior reflexión en torno a este, tanto de la propia producción y su enfrentamiento como visor del yo, como de las emociones que afloran en su realización. Alrededor de la tarea se situará cada participante desempeñando los diferentes roles, que irán tomando forma y sentido a lo largo del proceso, sesión tras sesión. Como Gustem apunta, *"la materialidad y la espiritualidad del arte conviven en la experiencia estética, en la cual la afectación de lo sensible de los sentidos provoca el sentimiento subjetivo a través de su obra."* (Gustems,2013). Esta particularidad del proceso creador, donde confluyen lo tangible del acto artístico y la emoción que le acompaña, hace posible que, poco a poco, el creador, en este caso, los/as participantes del taller vayan

accediendo al reconocimiento de dicha emoción que le posibilitará, en mayor o menor medida, un diálogo consigo mismos/as.

5. LOS INICIOS DEL TALLER

El estudio detallado de cada uno de los resultados de estos talleres no caben en esta comunicación pero si las impresiones y las directrices para ir adaptándolos dinámicamente a los pacientes. Por ello lo presentado a continuación es solo el inicio del proceso.

> Cuando el arte pone énfasis en lo formal es cuando encontramos en él una vía de acceso a una finalidad que no remite a lo real, sino que se desarrolla solo a partir de lo lúdico, imaginativo. [...] Así pues, el arte como generador de bienestar nos conduce a entender la experiencia estética como algo placentero que satisface nuestras necesidades culturales de aprehensión del mundo. (Gustems, 2013).

Este proceso creativo, además que por su mero disfrute estético saca a la luz aquello que oculta lo simplemente lúdico. Nuestra misión por tanto, tras esta toma de contacto es sacar conclusiones que conduzcan a los pacientes a lugares desconocidos que tienen dentro.

5.1 PRESENTACIÓN

La primera sesión es una presentación donde hacemos una toma de contacto con las personas a tratar. Conocemos su manera de comportarse, sus intereses y sus gustos y hacemos que nos conozcan, creando un ambiente cómodo y conocido cuando lleguen el siguiente día. A través del trabajo plástico encuentran una salida a lo que no se ve.

5.2 TALLER DÍA 1

La primera actividad se desarrolla como auto-presentación, dejando ver por tanto como se ven a ellos mismos y como quieren presentarse al resto. Se les pide que realicen un cartel anunciador de sí mismos a partir de la inicial de su nombre. Comienza con algo de rechazo ya que varios de ellos declaran que no saben dibujar. Para propiciar e invitar a aquellos que se resisten el equipo de Arteterapia comienza a hacer la actividad y al cabo del rato todos ellos están dibujando.



Figura 1. Cartel de Ju. (Autor 2)

Cada uno tiene un proceso propio con su inicial y algunos la escriben directamente y otros la camuflan entre otros dibujos, el ambiente es agradable aunque algo tenso al principio por no estar acostumbrados a esta dinámica.

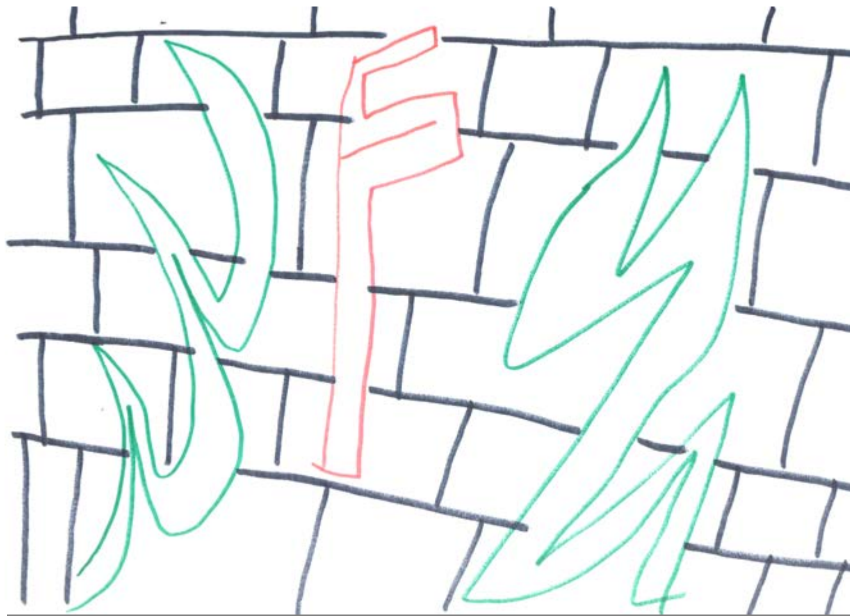


Figura 2. Cartel de Fan. (Autor 2)

5.2 TALLER DÍA 2

La segunda sesión se desarrolla en un solo soporte común, (papel continuo).



Figura 3. Mor dibujando. (Autor 2)

Surgen roces normales de la convivencia al inicio. La manera de manejarlos es pedir que todos estos roces queden en la puerta del taller, o lo vuelquen en el papel que tienen delante pero no en sus compañeros. Esta segunda actividad surge a partir de la primera donde varios de ellos presentaron un especial interés por la música como tema, por lo tanto y a pesar de varias dificultades técnicas se les propone que pongan en el papel, respetando el lugar de sus compañeros, alguna canción que les guste mucho ya sea escribiendo la letra, dibujándola o representándola de alguna manera.



Figura 4. Cha Dibujando. (Autor 2)

Una vez acostumbrados a la dinámica uno de ellos, al entrar, se ha quedado aparte pero tras invitarle a participar y decirle que si no quería era libre de hacerlo, se ha unido al grupo y ha empezado a dibujar. Algunos han requerido nuestra ayuda para escribir y se le ha dado, sin intervenir en lo que quisieran dibujar o representar en el papel.



Figura 5. Taller 2: dibujando. (Autor)

CONCLUSIONES

Las conclusiones, por el carácter inmediato de la propuesta, no pueden ser detalladas de manera definitiva en esta comunicación escrita pero si se transmite todo lo que supone la preparación e inicio de un taller de Arteterapia con el amparo de una institución y una profesional del campo. No obstante, y aun estando en los inicios del proyecto, ya se pueden observar algunas cuestiones que detectamos como respuesta a los objetivos planteados:

1. En relación a los objetivos internos, es complicado tener resultados en tan poco tiempo. Sin embargo, podemos afirmar que:

- Algunas personas que muestran resistencia en los primeros momentos, luego son seducidas por la actividad, a veces con una intensidad mayor que los que han consentido asistir desde el principio.
- El espacio del taller dedicado al turno de palabra parece ser lo suficientemente atractivo como para volver desde lo que se considera espacio de ocio. Aunque no todas las personas vuelven, sí que lo hacen como mínimo, la mitad de ellas. Esto es un indicativo importante de su interés.
- Apenas en dos sesiones, algunas personas comienzan a hablar de sí mismas a partir de la producción realizada en el taller, y a manifestar sus sensaciones, favorables o no, respecto a la actividad. Esto nos ayuda a diseñar la dinámica que seguirá en lo sucesivo, además de crear un espacio de escucha y de respuesta a sus intereses, que el equipo de Arteterapia verbaliza abiertamente. Esto puede hacerles sentir que su opinión es asumida y valorada, por lo que es probable que el sentimiento de pertenencia se afiance.

2. En relación a los objetivos externos que nos planteamos hay que observar que la respuesta de la institución que nos acoge es muy favorable, participando de manera bastante respetuosa en el desarrollo de las sesiones. También nos verbalizan que es todo un éxito que algunos vuelvan libremente después de la merienda. Por ello, parece que la propia actividad

visibiliza sus ventajas y es posible que esto influya para asumir un taller de Arteterapia estable en el centro.

A lo largo del proyecto seguirán surgiendo cuestiones que se anudarán a estas primeras conclusiones. Cada sesión nos irá confirmando unas y haciendo desestimar otras. Por ello, registraremos lo que ocurra hasta el momento de la lectura de esta comunicación para compartirlo de manera oral en virtud de su cualidad de proceso vivo y en plena acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cirlot, L. y Manolles, L. (2011). *Procesos creativos y trastornos psíquicos.* Barcelona. Universidad de Barcelona.

Cruzblanca.org. (2017). *Cruz Blanca*. Disponible en: http://www.cruzblanca.org/index.htm

Dalley, T. (1987). *Arte como terapia*, Barcelona. Herder.

Domínguez Toscano, P. (2006). *Arteterapia: nuevos caminos para la mejora personal y social.* Sevilla. Junta de Andalucía.

Fiorini, H. J. (2007) *El psiquismo creador*. Victoria-Gasteiz. Agruparte

Gafo, J. Y Pérez Marín, J. (2001). *Deficiencia mental y familia.* Madrid. Universidad Pontificia Comillas.

Gustems, J. (2013). *Arte y bienestar: Investigación aplicada.* Barcelona. Universidad de Barcelona, publicacions y edicions.

Lentini, Ernesto. (2007). *Discapacidad mental: Un análisis del discurso psiquiátrico.* Buenos Aires. Lugar editorial.

López Mondejar, L. (2009). *El factor Munchausen: Psicoanálisis y creatividad.* Madrid. Cendeac.

Lopez Fernández, M. y Martínez Díez, N. (2012). *Arteterapia: conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid. Tutor

Orgillés Boquera P. (2014). El chico que se echaba de menos. *Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 9.

Winnicott, D.W. (1994). *Realidad y juego* , Barcelona. Gedisa.

PARTE X

PUBLICIDAD
Y CREATIVIDAD

SILENCIO Y CREATIVIDAD: NUEVA CATEGORÍA POR EXPLORAR

Sonia Torres Cantón
soniatorrescantn@gmail.com

Universidad de Granada, España
Politécnico di Milano, Italia

Resumen

La relación entre silencio y creatividad plantea un interesante campo de investigación. Para ello, este artículo propone poner una mirada de atención en el silencio como estrategia creativa, generar una reflexión crítica respondiendo a esta relación. El objetivo es poder definir y mostrar su importancia comunicativa observando nuevas metodologías y nuevos enfoques de aplicación. A través de un breve recorrido desde la publicidad en el contexto actual, desvelamos aspectos fundamentales de su uso como metáfora sinestésica, consecuencia de combinaciones sensoriales en las que el silencio busca sugerir y expresar una percepción inexistente lejos de su definición como ausencia de sonido, incluso cuando es utilizado como recurso de accesibilidad en contenidos, también propia de la creación y de la necesidad de reflexionar sobre una ecología del silencio en este mundo actualmente tan ruidoso donde el silencio se ha convertido en un elemento de composición. Pensamos que estudios de este tipo son necesarios por su intangibilidad, poder observar el silencio como estrategia creativa; categoría que invitamos a explorar.

Palabras clave

Silencio, sinestesia, creatividad, publicidad, accesibilidad.

**TRABAJO SELECCIONADO Y PUBLICADO EN LA
REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN DOCENCIA Y CREATIVIDAD**
http://revistadocrea.com



SILENCIO Y CREATIVIDAD: NUEVA CATEGORÍA POR EXPLORAR

SILENCE AND CREATIVITY: A NEW CATEGORY TO EXPLORE

Sonia Torres Cantón, soniatorrescantn@gmail.com
Universidad de Granada, España

Resumen: La relación entre silencio y creatividad plantea un interesante campo de investigación. Para ello, este artículo propone poner una mirada de atención en el silencio como estrategia creativa, generar una reflexión crítica respondiendo a esta relación. El objetivo es poder definir y mostrar su importancia comunicativa observando nuevas metodologías y nuevos enfoques de aplicación. A través de un breve recorrido desde la publicidad en el contexto actual, desvelamos aspectos fundamentales de su uso como metáfora sinestésica, consecuencia de combinaciones sensoriales en las que el silencio busca sugerir y expresar una percepción inexistente lejos de su definición como ausencia de sonido, incluso cuando es utilizado como recurso de accesibilidad en contenidos, también propia de la creación y de la necesidad de reflexionar sobre una ecología del silencio en este mundo actualmente tan ruidoso donde el silencio se ha convertido en un elemento de composición. Pensamos que estudios de este tipo son necesarios por su intangibilidad, poder observar el silencio como estrategia creativa; categoría que invitamos a explorar.

Palabras clave: silencio, sinestesia, creatividad, publicidad, accesibilidad.

Abstract: The link between silence and creativity raises an interesting field of research. This article proposes to put a look of attention in the silence as a creative strategy, generating a critical reflection as a respond to this relation. The aim is to define and show their communicative importance by observing new methodologies and new application approaches. Through a brief tour of advertising in the current context, we unveiled fundamental aspects of its use as a synesthetic metaphor; a consequence of sensorial combinations in which silence seeks to suggest and express a non-existent perception, far from its definition as absence of sound, even when it is used as a resource for accessibility in content, also of creation and the need to reflect on an ecology of silence in this now so noisy world where silence has become an element of composition. We think that studies of this type are necessary for their intangibility in order to be able to observe silence as a creative strategy; category that we invite to explore.

Keywords: silence, synesthesia, creativity, publicity, accessibility.

PARTE XI

TECNOLOGÍA
Y CREATIVIDAD

CON3CTA2: CREACIÓN DE UNA PLATAFORMA WEB EN BELLAS ARTES

Antonio Ortiz Martínez
antonio.ortiz1@um.es

Gerardo Robles Reinaldos
grobles@um.es

Universidad de Murcia, España

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una plataforma virtual (CON3CTA2) y su desarrollo creativo. Esta plataforma está pensada y diseñada para ser usada en el ámbito universitario y sirve para poner en contacto al alumnado con entidades sin ánimo de lucro para que estos primeros puedan compartir los proyectos de que realizan en las mismas creando una comunidad virtual de aprendizaje, a la vez, que el profesorado, cuenta con una potente herramienta de seguimiento y evaluación del proceso proyectual de su alumnado. Este proyecto se está desarrollando en la asignatura de Concepto, Pensamiento y Discurso del Arte del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia con el alumnado de 4º curso desde el curso académico 2015/2016.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, plataforma virtual, innovación educativa, Bellas Artes.

1. INTRODUCCIÓN

Esta parte del trabajo tiene como propósito definir y desarrollar todo el proceso creativo y creacional de la plataforma virtual *con3cta2*, desde la elección del nombre hasta el diseño de su identidad corporativa, estableciendo, de este modo, "la marca" per se. *Con3cta2* es, en resumen, una plataforma virtual pensada y diseñada para ser usada en la formación universitaria. Es un espacio donde conectar a profesorado, alumnado y entidades sin ánimo de lucro con una doble finalidad: por un lado, que el alumnado desarrolle competencias curriculares a través del contacto con la práctica fuera del aula, y por otro, prestar un servicio a la sociedad del que puedan beneficiarse las entidades colaboradoras. Así mismo, *con3cta2* ofrece al alumnado y profesorado una potente herramienta para poder visibilizar los aprendizajes, seguir el proceso proyectual y evaluarlo.

El proceso de creación de nuestra marca pasará por varias etapas. En primer lugar definiremos el nombre ya que el nombre de una marca es el elemento más utilizado y duradero ya que está presente la mayor parte del tiempo cuando pensamos en una marca o empresa (Lite, 2005). Tras esto, pasaremos a diseñar el logotipo y de esta forma conseguiremos reconocer e identificar a la plataforma de una manera más sencilla y gráfica, tratando de crear una marca fuerte y consolidada. Finalmente desarrollaremos toda la imagen corporativa que acompaña a la marca.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para la creación desde cero de una marca creemos que deberemos, en primer lugar, atender a varios factores:

- Finalidad de la marca.
- Visibilidad.
- Destinatarios.
- Ámbito.

Si tratamos de dar respuesta a cada uno de los apartados citados anteriormente veremos que, en primer lugar, la "finalidad de la marca" será principalmente el de conectar a diferentes entes para realizar prácticas de ApS a la vez que se adquieren competencias.

En segundo lugar, la visibilidad de la marca será prácticamente virtual, esto es, será una marca creada para que esté representada en un sitio web a modo de plataforma virtual.

La plataforma de *con3cta2* tendrá como destinatarios a los docentes y el alumnado de la Universidad que pongan en práctica esta metodología de ApS. Además, obviamente, esta marca estará destinada para las entidades sin ánimo de lucro beneficiarias del ApS como las, que de igual manera que los anteriores, quieran sumarse y ser participes.

Por último, el entorno en el que se desarrolla *con3cta2* es un ámbito académico y "empresarial". Decimos empresarial entre comillas ya que las entidades participantes son entidades sin ánimo de lucro y por tanto no son estrictamente empresas. Sin embargo, debido a que el funcionamiento de las mismas es similar al de una sociedad y uno de los objetivos de la creación de *con3cta2* para con los alumnos es que tengan un contacto con el mundo laboral, creemos apropiado nombrar uno de los ámbitos en los que se desarrolla la marca como "empresarial".

Cada uno de estos apartados tendrá importantes repercusiones en la creación y diseño de la marca como veremos más adelante y éstos serán los pilares sobre los cuales se irá

construyendo la marca para que, como hemos dicho anteriormente, ésta sea fuerte, efectiva y eficaz. En definitiva, que "funcione".

3. CON3CTA2. CONSTRUCCIÓN DE LA MARCA

Para la creación de la mejor marca posible y su consecuente identidad corporativa, Llorens (1999) nos advierte que debemos partir de la potenciación y rentabilización de su identidad. Para ello, este mismo autor identifica dos fases a la hora de la construcción de una identidad corporativa:

- La fase estratégica. En este punto habrá que descubrir y formular cuáles son los valores característicos de nuestra marca. Habrá que analizar, además, lo que *con3cta2* quiere ser, lo que es en realidad, lo que puede ser y lo que los participantes esperan de ella.
- La fase creativa. Con su propio nombre indica es la relativa a la parte más creativa del proceso. En ella se diseñará toda la imagen visual de la marca.

3.1. FASE ESTRATÉGICA

Por lógica el primer paso a dar en la creación de una marca es el de selección del propio nombre de la misma, y tras éste se continúa con la elección del logo, los colores corporativos, etc. (Costa, 1987). El nombre de una marca es aquella parte de la misma que puede vocalizarse y pronunciarse (Román, 1998). En este sentido, la lingüística es una parte esencial en la creación del nombre ya que ésta recoge una serie de aspectos que habrá que tener en cuenta a la hora de su creación: que suene bien (fonética), que sea breve y simple (morfología), que sea fácil de pronunciar (fonética) y que tenga connotaciones positivas (semántica) (González, Ampuero, Jordá y Magal, 2011). Según Kollmann y Suckow (2007) el nombre de una marca, al igual que el resto de elementos, no debería estar sujeto a modas pasajeras, en este mismo sentido, Costa (1987) recalca que el nombre debería ser lo menos alterable de una marca.

Pero antes de esbozar posibles nombres será necesario comenzar a definir el contenido que quiere comunicarse (Román, 1998). Según los procesos de creación de una marca dentro de la fase estratégica que proponen algunos autores de 6 etapas (McNeal y Zerz, 1981; Lite, 2005) la especificación de objetivos sería el primer paso. Nosotros elegiremos el proceso de 5 etapas que proponen Kohli y LaBahn (1997):

1) Especificación de objetivos
2) Creación de nombres
3) Evaluación
4) Elección del nombre para la marca
5) Registro del nombre

3.1.1. Especificación de objetivos

El primer paso será el de definir los objetivos de nuestra marca y a quién irá dirigida. Para ello seleccionamos algunas palabras clave que se corresponden con nuestra idea sobre la plataforma:

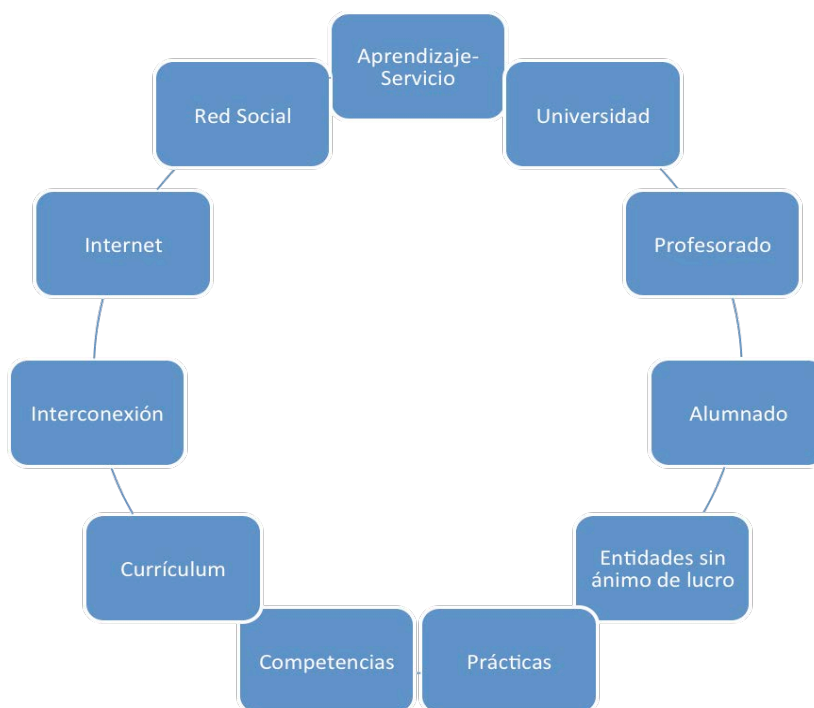


Figura 1. Palabras clave de Con3cta2.
Elaboración propia, 2016.

En este grupo de palabras encontramos el primer entorno descriptivo para la elección del nombre de nuestra marca. En él, podemos ver destinatarios, finalidad y otras palabras que aúnan el concepto de *con3cta2*. Por ello, el siguiente paso será desentrañar cuáles son los objetivos de nuestra marca, los cuales cabe destacar que no son lo mismo que los objetivos relativos a la plataforma en general. Mientras que el uso de la plataforma tendrá unos propósitos para con los participantes (los cuales se describen en otro apartado de este trabajo), la marca tendrá unos objetivos de transmisión de ciertos valores y significados.

Objetivos de transmisión a lograr por parte de la marca:

1) Interconexión entre las partes implicadas.
2) Solidez y consolidación.
3) Modernidad y estilo sin caer en habitualidades o trivialidades.
4) Asimilación de la igualdad identitaria por parte de grupos dispares de gente.

3.1.2. Creación de nombres (o como se conoce comúnmente en el mundo del diseño: "Naming")

Tras haber delimitado los objetivos que subyacen de la marca, pasamos elaborar un listado de nombres, teniendo siempre presente los objetivos de la marca y aquellos aspectos que recogíamos anteriormente (la fonética, la morfología, la semántica, la seriedad, la ambigüedad de género y la edad de los destinatarios, etc.).

En primera instancia elaboramos una lista con más de 20 posibles nombres para la plataforma, pero en este trabajo enumeramos aquellos tres nombres que estuvieron muy cerca de ser los elegidos y el seleccionado finalmente, así como los pros y contras de cada uno de ellos:

- *LinkBox:* Se trata de un nombre compuesto por dos palabras en inglés; "link" que significa "enlace" y "box" que significa "caja". Con este nombre se trataba de aunar el concepto de conexión entre todas las partes del proyecto dentro de una misma plataforma. Aunque el nombre es corto y suena bien no terminó de convencernos. Atratarse de otro idioma esto pudiera derivar en que determinadas fracciones de usuarios no conocieran o no entendieran el significado.
- *Recibe 3.0:* En este caso nos encontramos ante un nombre en castellano compuesto por un verbo y unos números. El verbo "recibir" hace referencia a los beneficios que obtienen todas las partes implicadas y el "3.0" se refiere, por un lado, al mundo web, a la evolución de la web 2.0, y por otro, hace referencia al número de partes implicadas en el proyecto: docentes, alumnado e entidades sin ánimo de lucro. Es su nombre que funciona bastante bien y estuvo muy cerca de ser el seleccionado, pero pensamos que el "3.0" podría no entenderse en su totalidad y que el verbo "recibir" podría parecer que hace mayor referencia al beneficio únicamente obtenido por las entidades sin ánimo de lucro, obviando toda la parte académica relativa a la universidad y su alumnado.
- *Con3cta2:* Este fue el nombre seleccionado para nuestra marca. Escrito en castellano y combinando letras y números. El verbo "conectar" aúna y resume en todos los sentidos el propósito de este trabajo. El hecho de introducir números en lugar de letras le transfiere a la marca modernidad y dinamismo. Además, el número tres, en sustitución de la letra "E" hace referencia al número de partes implicadas en el proyecto: docentes, alumnado e entidades sin ánimo de lucro y el número dos, en sustitución del sufijo "–dos", elimina el género en el nombre ya que desaparece la letra "O", confiriéndole a la marca una identidad global y unificadora.

3.1.3. Evaluación, elección y registro del nombre de la marca

Hemos aunado estos tres apartados ya que el desarrollo de los mismos estaría justificado para aquella marca que fuese al ser lanzada al mercado. Si bien *con3cta2* pudiera tener un carácter lucrativo o empresarial y pudiera en un futuro ser evaluada y registrada, por el momento es, únicamente, un proyecto con fines educativos y no lucrativos. Por lo que, siguiendo los criterios de los anteriores puntos citados, y uniéndonos a la justificación sobre la no necesidad de evaluación, creemos pertinente aceptar y dar por evaluado el nombre de la marca *con3cta2.*

3.2. FASE CREATIVA

En primer lugar, y tras haber escogido el nombre de la marca –tal y como se describe con anterioridad-, comenzaremos realizando bocetos sobre posibles logotipos para la marca a lápiz o bolígrafo. Estudiaremos qué tipo de "logo" (isotipo, isologo…) es el idóneo para nuestra marca y una vez tengamos claro cual podría ser el/los definitivo/s pasaremos a vectorizarlo/s en el ordenador. Tras este proceso elegiremos el que consideremos como definitivo. Finalizada la fase de elección visual pasaremos a definir las reglas y normas que rigen el correcto uso de nuestro logo, o lo que comúnmente en el mundo del diseño se conoce como manual de identidad corporativa. Por último, y en relación al proceso de creación visual, pasaremos a describir tanto técnica como a nivel de diseño y composición nuestra plataforma web.

3.2.1 El "logo"

Antes de comenzar a realizar bosquejos sobre lo que podría ser un posible logotipo habrá que tener en cuenta ciertos aspectos a priori en la relación a la tipología formal del logo y a la influencia recibida y que marcarán el desarrollo procesual y la futura configuración y concreción visual de nuestra identidad corporativa.

En primer lugar, podemos clasificar los logos de la siguiente manera en función de sus características gráficas y su composición (Lindo, 2015):

- Nominales: Son aquellos que hacen una representación particular del nombre del dueño de la marca, compañía…
- Monogramas o logocontracciones: Se representan a través de las iniciales de la marca.
- Compuestos: Logotipos formados a través de elementos gráficos asociativos o abstractos a la marca.

Nuestra marca, al ser un nombre inventado y que no hace referencia a ningún nombre propio ni conjunto de palabras formado por iniciales, pasaríamos a catalogarlo dentro de la tipología de "logotipos compuestos". Según esta misma autora, este tipo de logotipos podemos, a su vez, clasificarlos en varios tipos:

- Asociación analógica: En el logotipo hay parecido directo con alguno/s de los rasgos identificativos de la marca.
- Asociación alegórica: El logotipo representa un elemento de la realidad, pero desde un punto de vista fantasioso.
- Asociación lógica: En el logotipo existe algún tipo de asociación con alguno de los productos o servicios de la empresa, compañía…
- Asociación emblemática: En este tipo de logotipo se hace acopio de elementos gráficos que cuenten socialmente con connotaciones positivas.
- Asociación simbólica: En estos logotipos se incluye algún elemento emotivo o simbólico en sustitución de alguna frase o palabra.
- Asociación convencional: Es la representación abstracta de cualquier elemento y en donde la importancia reside en el valor de marca.

Teniendo en cuenta la anterior clasificación y las características de nuestra marca creemos adecuado realizar un logotipo de "asociación convencional".

Tras realizar una serie de bocetos en papel y digital el resultado final del logotipo de *con3cta2* fue el siguiente:



Figura 2. Logotipo de Con3cta2.
Elaboración propia, 2016.

En las siguientes páginas realizaremos una justificación sobre el logotipo, el color, usos correctos e incorrectos, etc. Podríamos decir que pasaríamos a realizar una especie de manual de identidad corporativa.

3.2.2. Planteamiento gráfico

El logotipo está formado por dos elementos; el imagotipo y el nombre de la plataforma. El imagotipo está formado por un conjunto de cubos que, al combinarlos, producen un efecto de hexágonos concéntricos. En el interior del hexágono podemos ver tres flechas o tres caminos. Estos tres ejes representan la conexión entre los diferentes entes que integran el proyecto: los profesores y la universidad, el alumnado de la misma y las instituciones. Además, en esta amalgama de líneas se produce un "efecto laberinto" que trata de representar los diferentes caminos a recorrer por cualquiera de las tres partes implicadas y de la conexión entre estas.

Debajo del imagotipo se encuentra el nombre de la plataforma, "*con3cta2*", reforzando la idea anteriormente planteada en el imagotipo de conexión. En el nombre podemos ver que la letra "E" está sustituida por un número 3, reforzando nuevamente la idea de los tres entes participantes en la plataforma. Además, se ha sustituido el final de la palabra, "-dos" por el número 2, haciéndolo de este modo más atractivo y moderno, a la par que directo y corto. La tipografía es un elemento sumamente importante en un logotipo, es transmisora de un simbolismo, se asocia a una serie de atributos los cuales la marca quiere transmitir y su elección no puede ser nunca arbitraria Gamonal (2005), por ello, acorde a toda la imagen del logotipo la tipografía escogida a sido la *Architype Bayer*.

Por último resaltar el color escogido para el logotipo, éste es el marrón. El marrón proporciona calidez, confiabilidad y un sentido de naturaleza (Moyle, 2010).

3.2.2.1. Unidades de medida del logotipo

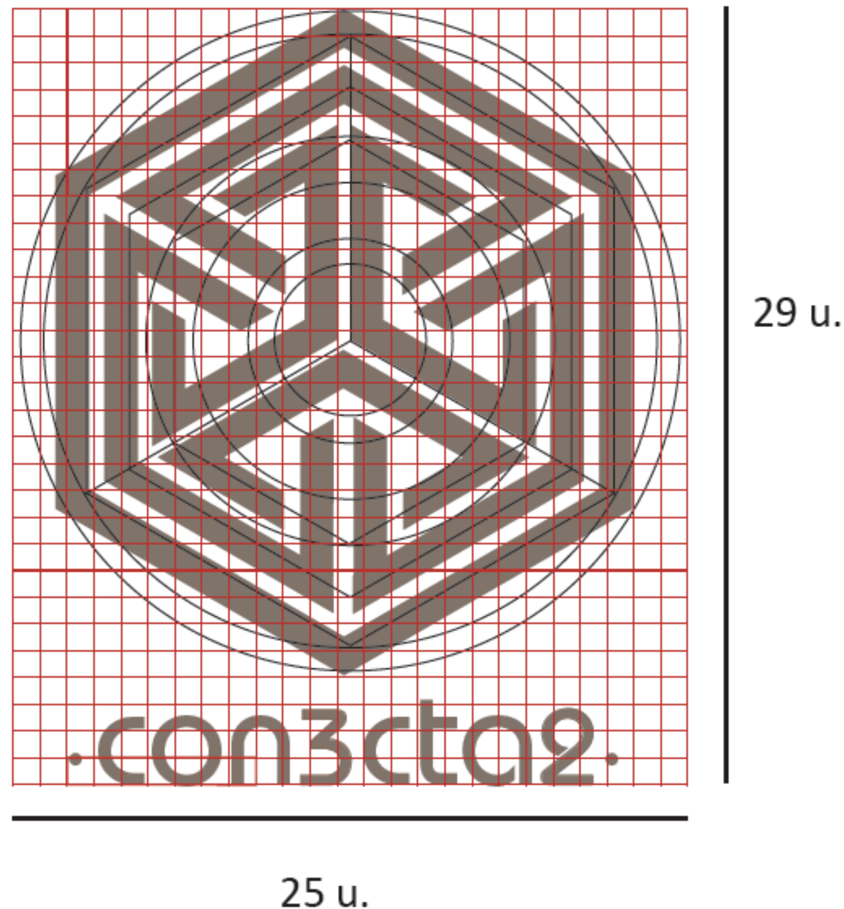


Figura 3. Logotipo representado por unidades

El logotipo se representa formado por unidades (u.) de medida sobre una cuadrícula. Las proporciones del logotipo son de 25 unidades de ancho por 29 de alto. El imagotipo está diseñado a partir de hexágonos circunscritos en varias circunferencias.

3.2.2.2. Área de protección

Para evitar que el logotipo pueda contaminarse con otros elementos será necesario dejar un área de protección para el mismo. Éste área será, como mínimo, de 4 unidades desde el punto superior del imagotipo, los dos lados laterales del mismo y el nombre de la plataforma por abajo.

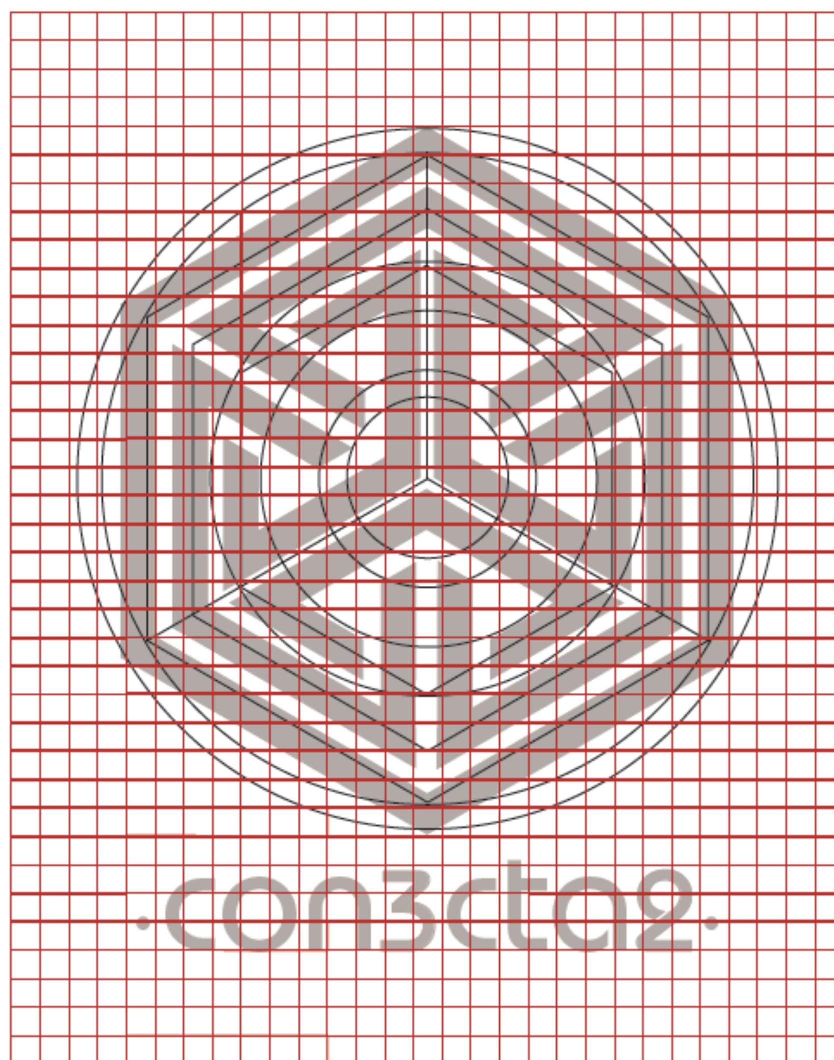


Figura 4. Área de protección.

3.2.2.3. Aplicación correcta del logotipo

El logotipo deberá ir presentado, por norma general, sobre fondo marrón claro (#ead296) o sobre fondo blanco y tal y como se muestra a continuación.

Para aquellas cuestiones que requieran la representación o impresión con tinta negra, el logotipo se representará en escala de grises.

Se podrá representar, también sobre fondos lisos o degradados dentro de una gama cromática de colores cálidos, tratando de aproximarse lo máximo posible al color marrón. Además, para la representación del logotipo sobre imágenes o patrones de éstas se buscará, igualmente, la aproximación al color marrón y a los colores cálidos y representarlo sobre texturas de madera, tierra o cualquier otro elemento con tonalidades terrosas.



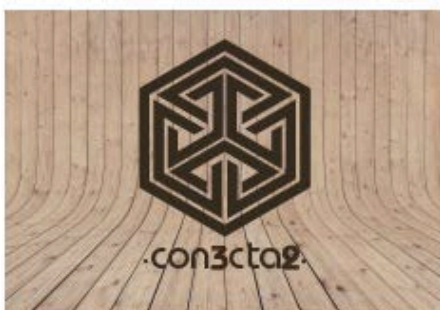
Logotipo sobre fondo marrón en degradado.



Logotipo sobre fondo blanco.



Logotipo en escala de grises.



Logotipo sobre fondo de imagen.

Figura 5. Aplicación correcta del logotipo de Con3cta2.
Elaboración propia, 2016.

3.2.2.4. Aplicación incorrecta del logotipo

El logotipo en ningún caso deberá representarse en su color corporativo sobre fondo oscuro o negro ya que se perdería su legibilidad.

Por esta misma razón tampoco podrá representarse sobre colores de la gama cromática de los fríos ni sobre fondos con imágenes con gran variedad cromática.

Además, tampoco podrá modificarse la opacidad del logotipo ni el color corporativo.



Figura 6. Aplicación incorrecta del logotipo de Con3cta2. Elaboración propia, 2016.

3.2.2.5. Tamaño mínimo del logotipo

Para evitar la pérdida de la completa visión del logotipo o que éste se distorsione se representará a un tamaño mínimo en soporte físico como en formato web.

En soporte físico el tamaño recomendado es de 15 mm y para soporte web 95 píxeles.

Si por cualquier motivo el logotipo tuviera que representarse a un tamaño menor, se omitirá la tipografía y se representará únicamente el imagotipo ya que a menor tamaño la tipografía sería ilegible.



Tamaño mínimo para soporte físico.



Tamaño mínimo para soporte web.

Figura 7. Tamaños correctos del logotipo de Con3cta2.
Elaboración propia, 2016.

3.2.3. El color

El color corporativo del logotipo es muy importante, así como el color para el fondo prioritario. Deberá representarse fielmente evitando variaciones.

A continuación se representan las tintas planas y su equivalencia en diferentes formatos.

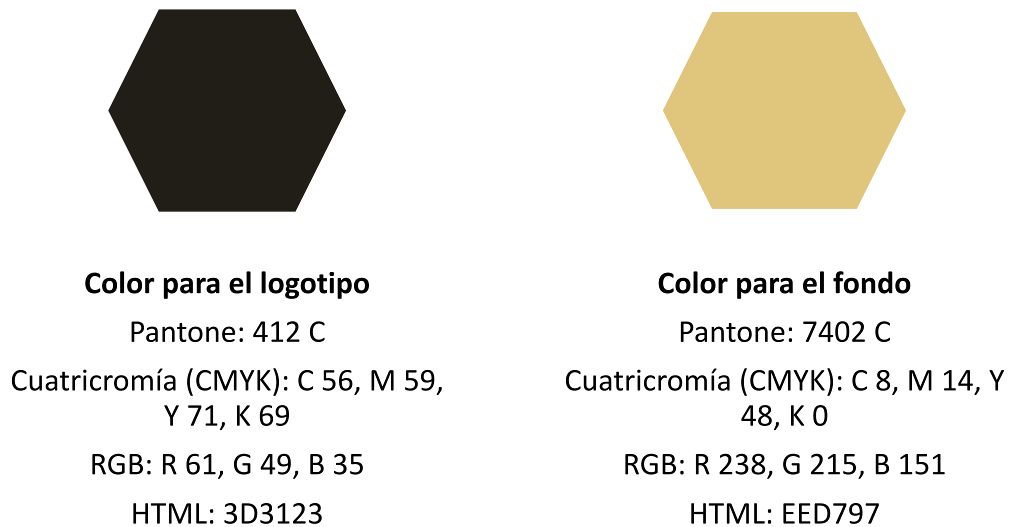


Figura 8. El color.

3.2.3.1. Colores para la versión en escala de grises

Para publicaciones o materiales que requieran la impresión en tinta negra se utilizarán los siguientes porcentajes de negro.

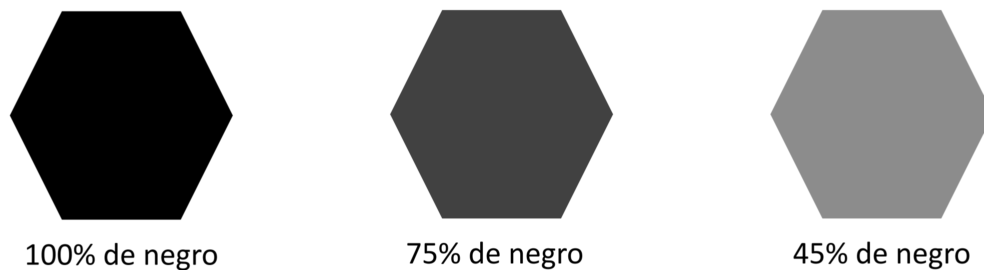


Figura 9. Colores en escala de grises

3.2.4. La tipografía

3.2.4.1. Tipografía corporativa enfática

La tipografía corporativa que se usará en títulos y puntos importantes para mantener una coherencia gráfica es "Bauhaus STD" en sus diferentes versiones.

ABCDEFGHIJKLM

NOPQRSTUVWXYZ

abcdefghijklm

nopqrstuvwxyz

0123456789

$??+-*/=%'"#@&_()

,.:;?!N{ }<>[]~^

Figura 10. Tipografía

3.2.4.2. Tipografía corporativa para cuerpo

La tipografía corporativa que se usará en cualquier elemento, así como en la web para mantener una coherencia gráfica es Open Sans en sus diferentes versiones.

ABCDEFGHIJKLM
NOPQRSTUVWXYZ
abcdefghijklm
nopqrstuvwxyz
0123456789
!@#$%^&*()

3.3. RESULTADOS OBTENIDOS E INICIACIÓN DEL DISEÑO DE LA PLATAFORMA WEB CON3CTA2

Una vez realizado todo el proceso de creación de la imagen, y tras haber estudiado las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías en los modelos de enseñanza y aprendizaje. Más concretamente, las plataformas web en los estudios de Bellas Artes. Nos sumergimos en el diseño, y desarrollo de la plataforma.

Hasta la fecha, se ha avanzado en el desarrollo de la imagen, con un resultado positivo y hemos comenzado con el diseño de la plataforma. Si bien es cierto que esta plataforma se encuentra en fase de construcción, esta será presentada cuando finalicen todos los trabajos y se encuentre operativa. A partir de este momento será presentada en posteriores trabajos.

BIBLIOGRAFÍA

Costa, J. (1987). *Imagen global: evolución del diseño de identidad.* Barcelona: CEAC.

Gamonal Arroyo, R., (2005) Tipo/retórica. Una aproximación a la retórica tipográfica.*Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, *3*(1), 75-97. DOI: http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v3i1.430

González del Río, J., Ampuero Canellas, O., Jordá Albiñana, B., y Magal Royo, T. (2011). El nombre de marca: interrelación de factores lingüísticos y corporativos. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, *6*(1), 181-194. DOI: http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2011.902

Kohli, C. y LaBahn, D.W. (1997). Creating effective brand names: a study of the naming process. *Journal of Advertising Research*, 67-75. Disponible en https://www.wpi.edu/Pubs/E-project/Available/E-project-121510-165023/unrestricted/Creating_an_Effective_Brand_Name.pdf

Kollmann, T. y Suckow, C. (2007). The corporate brand naming process in the net economy. *Qualitative Market Research: An international Journal* 10-4: 349-361. DOI: http://dx.doi.org/10.1108/13522750710819694

Lindo Noriega, P. (2015). *El papel del logotipo como elemento evocador de una personalidad de marca (Tesis doctoral).* Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima (Perú). Disponible en http://hdl.handle.net/10757/576106

Lite, M. (2005). En el nombre de la marca. *IPMARK: Información de publicidad y marketing: Guía de servicios y proveedores*, (642), 56-57. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2439277

Llorens, C. (1999). Identidad corporativa e imagen de marca. *Ipmark: Información de publicidad y marketing*, (530), 83-87. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2451679

McNeal, J.U. and Zerren, L.M. (1981). Brand name selection for consumer products. *MSU Business Topics*, Vol. 29 No. 2, 35-9.

Moyle Anderson, J. (2010). *Color and healing* (Tesis doctoral, Montana State University-Bozeman, College of Arts & Architecture). Disponible en http://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/829/AndersonJ0510.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Román, D. (1998). Aspectos lingüísticos de la marca publicitaria, *Onomazein*, 3, 111-131. Disponible en http://www.domingo-roman.net/Documentos/Marca.pdf

LAS POSIBILIDADES CREATIVAS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESPAÑA DE LOS AÑOS 70: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS DEL CINEASTA JOSÉ VAL DEL OMAR

Rocío Lara Osuna
rlo@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

En los años 70, el cineasta José Val del Omar (Granada 1904 – Madrid, 1982) hizo una serie de propuestas a los fabricantes del material tecnológico escolar, todas enfocadas a fomentar la creatividad y una participación más activa del alumnado y el profesorado. Estas propuestas nunca fueron acogidas, pero el artista exploró las posibilidades creativas de estas tecnologías, principalmente sistemas de proyección escolares, para crear algunas de sus últimas piezas audiovisuales. A lo largo de tres años se ha estado desarrollando un estudio basado en la utilización de estas tecnologías como principal herramienta de investigación para analizar estas propuestas del artista. El objetivo era conseguir una mejor comprensión de su proceso creativo y hacer visibles los posibles resultados de sus ideas didácticas a través de la creación de nuevas imágenes. En este texto se hace un análisis de tres de los resultados obtenidos: una pieza audiovisual, un proyecto de creación colectiva y una performance101.

Palabras clave

José Val del Omar, creatividad, tecnologías de la enseñanza, Investigación basada en las Artes.

[101] Estos ejemplos se incluyen en la tesis doctoral Educación Artística, Imágenes Visuales, Tecnologías y Contextos Culturales a partir de José Val del Omar: una Investigación basada en las Artes, financiada por el MECD (Ref: FPU15/03664).

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las tecnologías de la enseñanza en los colegios españoles ya estaba asentado en torno a los años 60. Tanto fue así que en el período de finales de los 60 y la década de los 70, proliferaron las publicaciones que iban dirigidas a la formación del profesorado en el uso de esos nuevos medios (Navarro Higuera & Mallas Casas, 1967; Mallas Casas, 1979).

Lo curioso es que ya por los años 30, el cineasta granadino José Val del Omar predijo este hecho: en una conferencia impartida a los maestros de la Institución Libre de Enseñanza hablaba de los beneficios que podría ofrecer el uso de las tecnologías como herramienta didáctica (Val del Omar, 1932). Esta idea era derivada de su experiencia como proyeccionista en las Misiones Pedagógicas de la II República, en las que pudo ser testigo del enorme potencial de la nueva técnica cinematográfica. Val del Omar supo ver en ella un gran valor artístico y didáctico y quiso trasladarlo a las aulas. Por este motivo, paralelamente al desarrollo de su obra cinematográfica, entre los años 30 y los años 50 también focalizó su atención en la invención de nuevos sistemas de proyección como herramientas de apoyo docente, tratando de reducir al mínimo coste la producción de los mismos para que pudiesen estar presentes en todas las escuelas (Rodríguez Tranche, 1995: 214-228). Por desgracia, ninguno de estos inventos fue fabricado.

Pero pronto, el tiempo le dio la razón: ENOSA, la principal empresa de producción y distribución de material didáctico de España, comenzó a fabricar proyectores de todo tipo a partir de los años 60. Años después, en 1971, Val del Omar entró a trabajar en la empresa. Una vez dentro, el artista exploró las posibilidades de los sistemas de proyección, experimentando con ellos y modificándolos. Fruto de sus hallazgos, lanzó numerosas propuestas para la mejora del material que se fabricaba, haciendo hincapié en la necesidad de que la empresa fomentase que alumnos y profesores también aprendiesen experimentando directamente con aquellas tecnologías (Val del Omar, ca.1973).

Desafortunadamente, los prototipos con las mejoras de aquellas máquinas fueron desarrollados únicamente en su Laboratorio PLAT ("Picto-Lumínico-Audio-Táctil"), dentro del cual se encontraba "la Truca", zona que recogía los proyectores de diapositivas, los Adiscopios[102] y los retroproyectores modificados con lentes, los filtros, motores, espejos, etc. En este espacio, Val del Omar produjo sus últimas piezas audiovisuales, derivadas de la indagación y la búsqueda de los resultados visuales que buscaba como cineasta.

[102] El Adiscopio es un tipo de proyector de diapositivas inventado por el pedagogo español Luis Adiego y muy utilizado por Val del Omar en sus últimos vídeos. Cuenta con cuatro salidas de imagen correspondientes a las cuatro imágenes de la diakina, diapositiva especial para este aparato.



Figura 1. (Autora, 2014) Fotografía independiente de la reconstrucción de "la Truca" del Laboratorio PLAT tomada en la exposición Val del Omar: La Mecamística del Cine (1942-1982) del MNCARS.

Por fortuna y a diferencia de sus anteriores invenciones, actualmente se puede acceder a todo este material gracias a la labor de conservación que lleva a cabo el Archivo María José Val del Omar y Gonzalo Sáenz de Buruaga.

Tomando como referencia para el estudio el material que se conserva, en conjunción con un análisis de las imágenes que produjo; surgió la idea de investigar sobre el artista empleando tecnologías de la enseñanza similares a las que él mismo utilizó con el objetivo de tener un acercamiento a su proceso creativo y al desarrollo de sus ideas yendo más allá de la teoría y poniéndolas en práctica a través de la creación.

El resultado ha sido el desarrollo de tres proyectos diferentes en estos últimos tres años: una pieza audiovisual, un proyecto artístico-educativo de creación colectiva y una performance.

2. LA PIEZA AUDIOVISUAL: VARIACIONES SOBRE UNA PIRITA PYROMAGNÉTICA TETRADIMENSIONAL.

Este primer ejemplo supuso una aproximación a la obra de Val del Omar a través de la creación basada en el análisis del material expuesto en la exposición del Museo Reina Sofía y de las imágenes del corto *Variaciones sobre una granada*, realizado en los años 70.

Utilizando como "protagonista" una pirita similar a la que poseía Val del Omar en su laboratorio, se realizaron variaciones sobre la misma combinando juegos de luces con varios focos y con las proyecciones de un Adiscopio tratando de simular la forma de trabajar del cineasta en dicho corto.

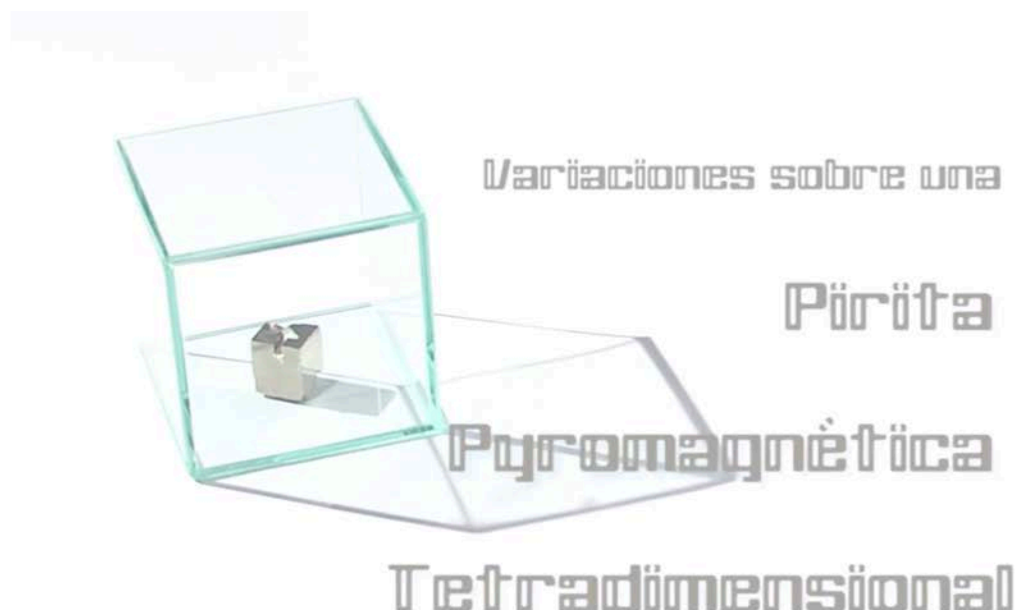


Figura 2. Fotograma del corto Variaciones sobre una Pirita Pyromagnética Tetradimensiona103l (Lara-Osuna, 2014).

Este primer ejemplo supuso una aproximación a la obra de Val del Omar a través de la creación basada en el análisis del material expuesto en la exposición del Museo Reina Sofía y de las imágenes del corto *Variaciones sobre una granada*, realizado en los años 70.

Utilizando como "protagonista" una pirita similar a la que poseía Val del Omar en su laboratorio, se realizaron variaciones sobre la misma combinando juegos de luces con varios focos y con las proyecciones de un Adiscopio tratando de simular la forma de trabajar del cineasta en dicho corto.

Tras seis horas de grabación en un estudio, se hizo una selección de las mejores tomas visuales y sonoras y se montó en una pieza audiovisual. El resultado es un video-ensayo de dos minutos de duración que genera un discurso audiovisual que dialoga con la pieza del propio Val del Omar.

[103] El corto fue uno de los cinco finalistas en el Certamen "Cuéntalo en 90 segundos" del Festival Internacional "Almería en Corto" (Almería, 2014) y proyectado en el Festival Internacional Primavera Cinemística (Granada, 2015).

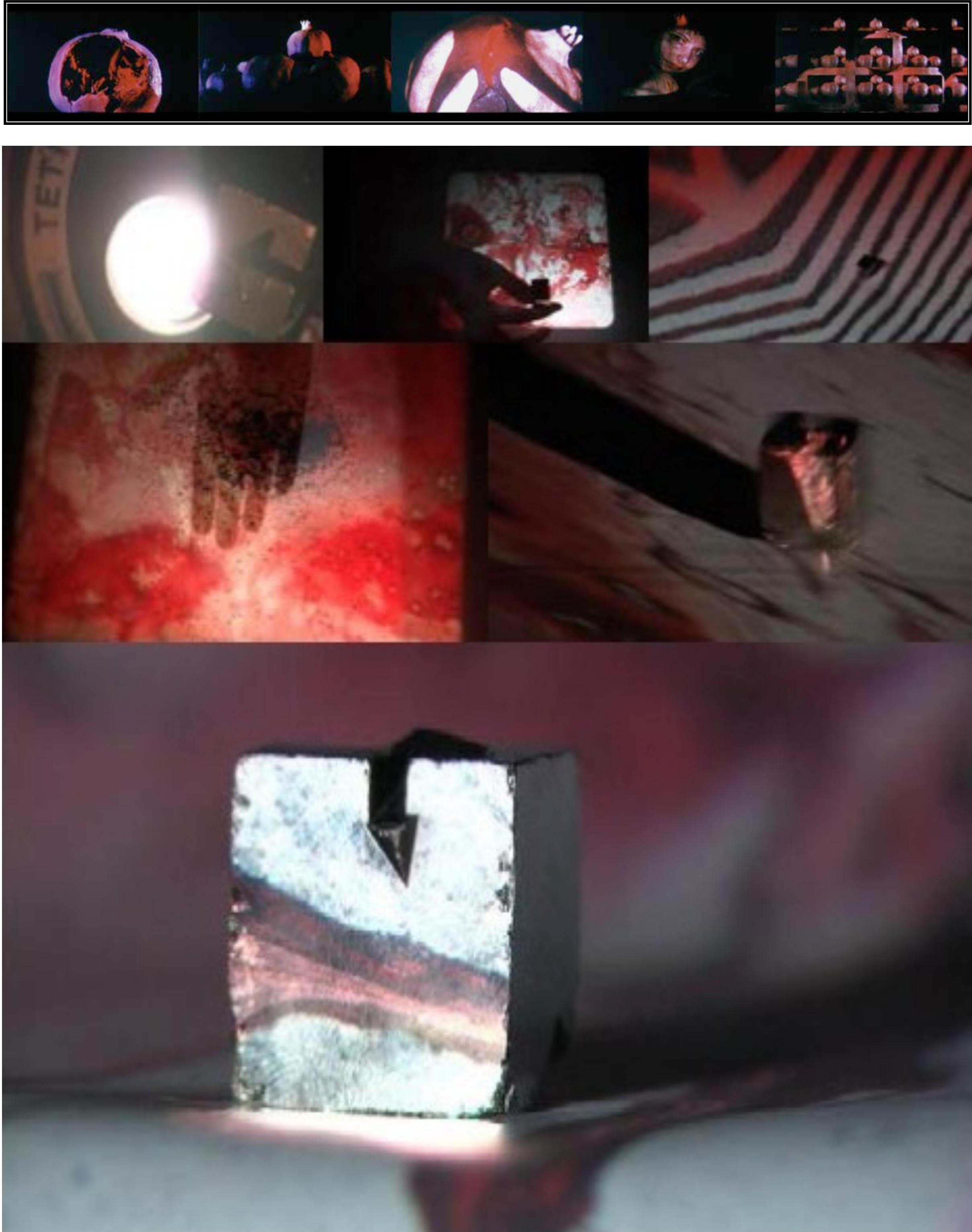


Figura 3. (Autora, 2017). Fotoensayo comparativo compuesto por cita visual extraída de los fotogramas de Variaciones sobre una granada de José Val del Omar (Bonet, 2004) y una selección de fotogramas del corto Variaciones sobre una Pirita Pyromagnética Tetradimensional (Lara-Osuna, 2014).

3. EL PROYECTO DE CREACIÓN COLECTIVA: "A RAYO DIRECTO", LABORATORIO ITINERANTE DE CREACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN CON LA IMAGEN PROYECTADA.

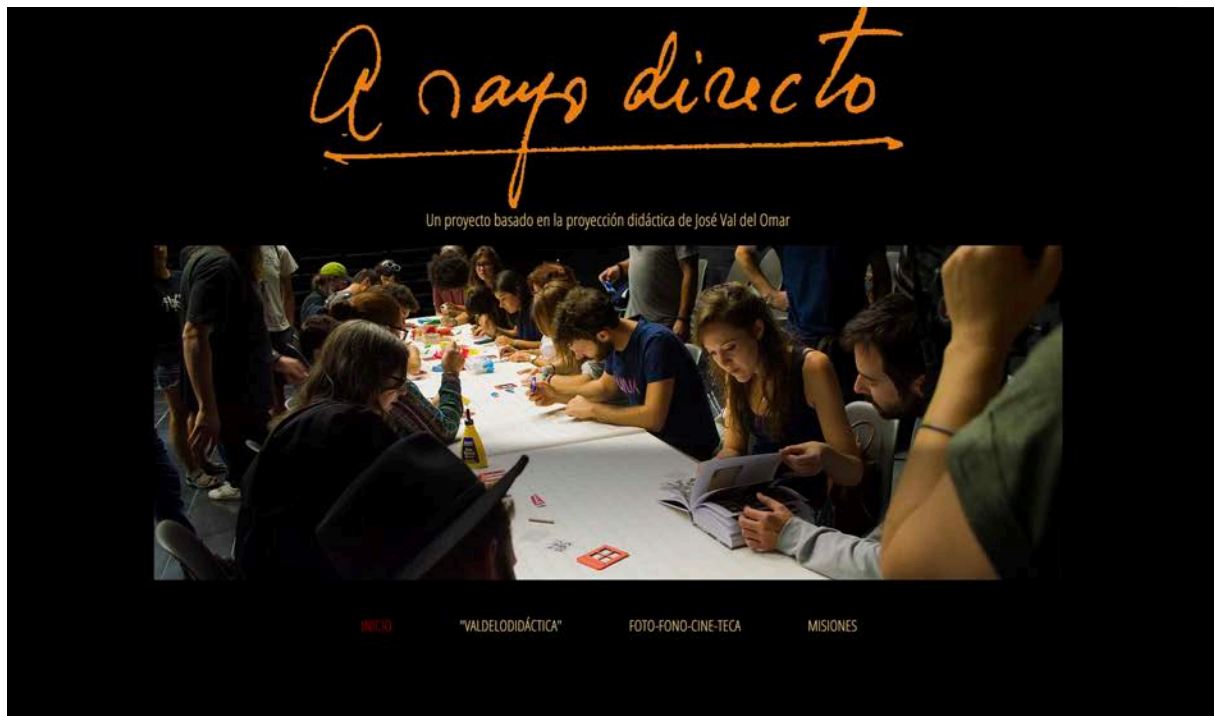


Figura 4. Captura de la página principal de la web del proyecto.

De los tres, este es sin duda el más centrado en la investigación de las ideas, inventos y propuestas didácticas de Val del Omar. La propuesta parte de un estudio exhaustivo de la documentación textual que se conserva del artista en el Archivo Valdelomar (Multidoc 3.0.,1993-2016).

A raíz del análisis de los textos que hacen referencia a sus intuiciones pedagógicas surge el proyecto *"A rayo directo"*. El título del proyecto proviene de la expresión utilizada por el artista para referirse al aprendizaje a través de la experimentación directa con las tecnologías (Val del Omar, 1973: 9-10).

Tomando como referencia la idea de Val del Omar de crear un museo interactivo itinerante con los proyectores comercializados por ENOSA (Val del Omar, ca.1971-1973:4), el proyecto propone un estudio y comprensión del legado pedagógico del cineasta desde el punto de vista de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (Roldán & Marín-Viadel, 2012), de manera que se facilita un aprendizaje del artista estableciendo un discurso interactivo con su obra visual a través de la creación.

El objetivo principal es, mediante la creación de imágenes, dar a conocer el proceso creativo de José Val del Omar. Para ello se generan situaciones en las que transforma totalmente el espacio, recreando una especie de laboratorio en el que el espectador se convierte en un ente activo que dialoga con la obra del artista y aprende construyendo discursos visuales a partir de ella.

En cada experiencia se pone a disposición de los asistentes sistemas de proyección similares a los que Val del Omar transformó (proyectores de diapositivas, Adiscopios,

retroproyectores, lentes, filtros, motores, etc.) y materiales para crear diapositivas y diakinas (pegamento, colorantes alimentarios, esmaltes, pequeños objetos, etc.).

Posteriormente el material obtenido se proyecta para continuar experimentando mediante la interacción con las mismas.



Figura 5. (Autora, 2016) Fotoensayo comparativo compuesto por una fotografía de Thyphanie experimentando, una serie secuencia de los fotogramas del vídeo obtenido por Thyphanie y una cita visual de los resultados obtenidos por Val del Omar en sus experimentaciones con la Truca en el Laboratorio PLAT(Baquero, Olavarría & Esteban, 1994).

De julio de 2015 a agosto de 2016 se han llevado a cabo nueve experiencias en diferentes puntos de la geografía andaluza y en las que han participado más de centenar de personas de diferentes edades. Todo el material generado en cada experiencia se fotografía y clasifica para crear un archivo online accesible para todo el mundo en la web http://arayodirecto.wixsite.com/valdelodidactico y que recoge los resultados de la creación colectiva de un nuevo imaginario basado en las ideas pedagógicas de Val del Omar.

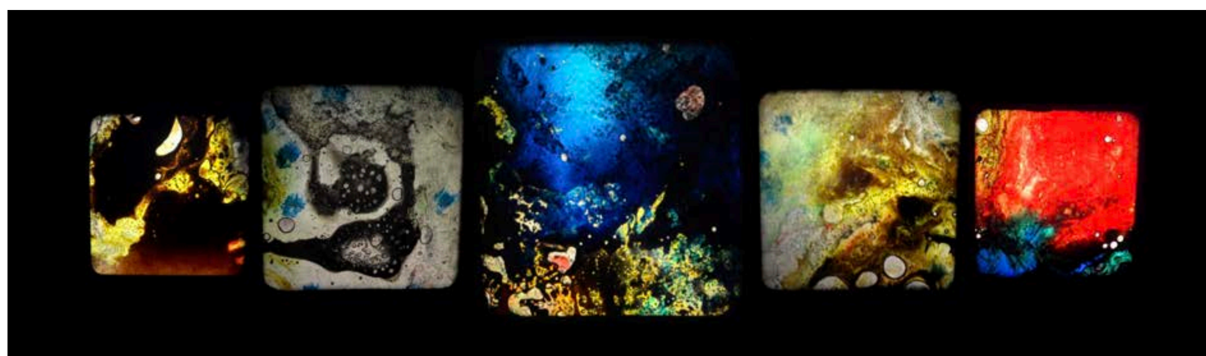


Figura 6. (Autora, 2016) Fotoensayo compuesto por varias fotografías de las proyecciones de una selección de diakinas creadas en diferentes experiencias de “A rayo directo”.

4. LA PERFORMANCE: ESTUFA DE LEÑA CONTEMPORÁNEA



Figura 7. Fotograma extraído del vídeo promocional de Estufa de Leña Contemporánea (Lara-Osuna, 2016).

El carácter polifacético de la obra de Val del Omar, unido al hecho de fuese un visionario y que sus ideas estuviesen adelantadas a su tiempo, ha hecho que numerosos artistas del siglo XXI de diferentes disciplinas hayan basado sus obras en la producción del artista (Rubia Morenas, 2013).

Un ejemplo más de la influencia que está ejerciendo la figura del cineasta en la actualidad es *Estufa de Leña Contemporánea*[104]. Este es el nombre del grupo formado en febrero de 2016 por el músico experimental Antonio Luis Guillén, el poeta Rubén Martín y la artista Rocío Lara.

El proyecto se gestó durante tres meses y dio como resultado la elaboración de una performance que constituye un discurso de unos 45 minutos perfectamente equilibrado entre música, palabra e imagen.

Desde el punto de vista de la investigación visual y a diferencia de los ejemplos anteriores, esta performance ya no persigue tanto el análisis minucioso de las propuestas de Val del Omar, sino la expansión de las mismas, manteniendo la premisa de la utilización de medios similares a los utilizados por el artista (concretamente dos Adiscopios), pero con la finalidad de indagar llevando al límite las posibilidades creativas de los medios tecnológicos en sí y enriqueciéndolos mediante su fusión con otras expresiones artísticas como son la música y la poesía.

---

[104] Desde junio de 2016, *Estufa de Leña Contemporánea* ha actuado en Granada, Almería y Córdoba. En 2017 continúa de gira por Sevilla, Málaga, Jaén, Alicante, Madrid y Barcelona.

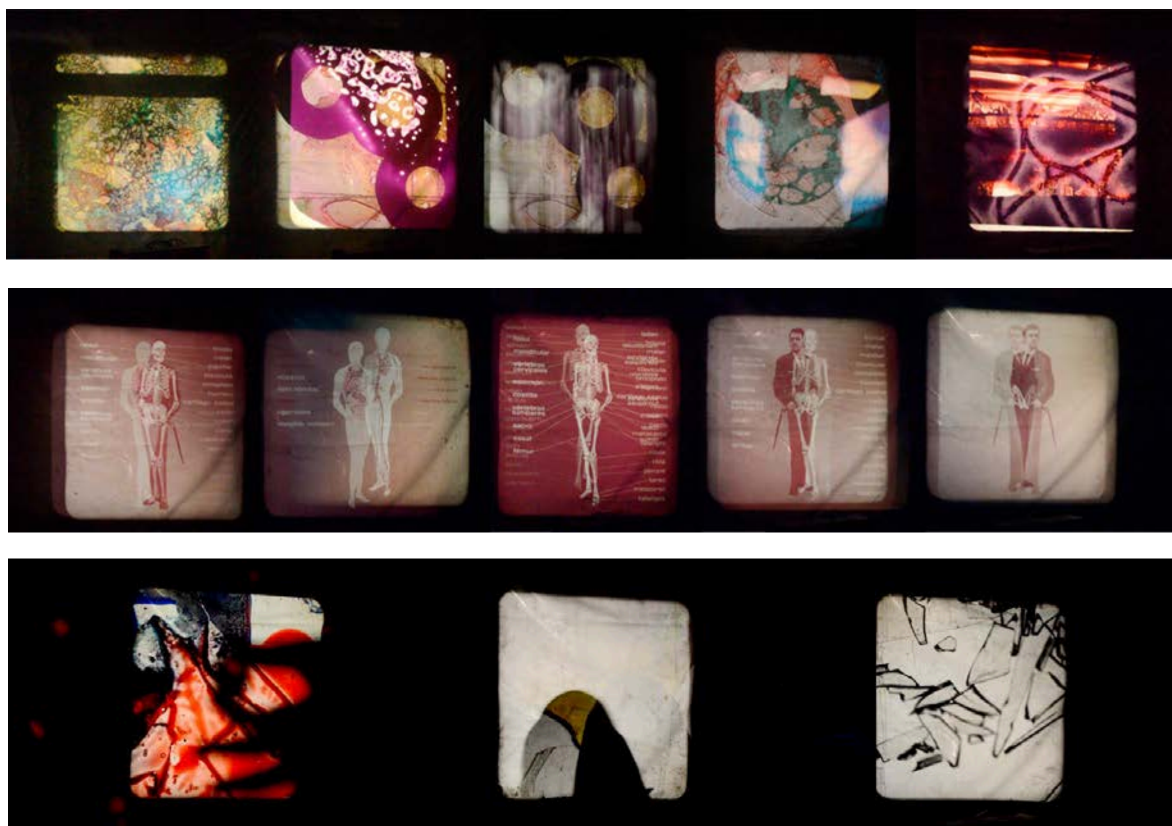


Figura 8. (Autora, 2017) Fotoensayo compuesto tres series secuencia de distintos momentos de la performance.

5. CONCLUSIONES

La elaboración de este texto ha traído consigo la oportunidad de hacer una retrospectiva de lo que se ha conseguido hasta la fecha con esta investigación. Después de tres años de trabajo, ya era necesario volver la vista atrás para hacer un análisis crítico de los resultados obtenidos.

A pesar de que en los tres proyectos se ha utilizado tecnologías de la enseñanza ya obsoletas, todos han dado como resultado la de nuevos y el descubrimiento de nuevas formas de creación.

El hecho de que en el texto se haga alusión al dato del alcance que ha tenido cada proyecto no es meramente informativo. Se ha incluido para reflexionar sobre la importancia de qué se aprende y de qué manera se transmite. Lo que se ha procurado en cada caso es que aquellos y aquellas que han entrado en contacto por primera vez con la obra de Val del Omar a través de alguno de estos proyectos hayan tenido la posibilidad no sólo de conocerlo, sino también de descubrirlo.

El matiz que permite diferenciar el conocer del descubrir no reside en el qué, sino en el cómo. La decisión de indagar sobre la faceta pedagógica de este artista a través de la creación y fomentando la experimentación ha permitido que se consigan unos resultados en la investigación que nos aproximan más al conocimiento del proceso creativo del artista que los que se hubiesen conseguido únicamente basándonos en un estudio más teórico. El cómo se ha hecho, la manera de proceder, ha sido decisiva.

Gracias a que se ha buscado en un personaje y objetos olvidados un discurso innovador ha sido posible establecer esa conexión entre pasado, presente y futuro. Y es que Val del Omar trata un tema tan de actualidad como es el uso de las tecnologías en la enseñanza .

Cada vez es más evidente que es necesario investigar en nuevas formas de enseñar y de aprender y las tecnologías son una buena opción para alcanzar esta meta. Sin embargo, la actualización y el incremento de la presencia de las TIC en los diferentes niveles de formación no ha supuesto una mejora en su utilización. Por desgracia, sigue sin explorarse las posibilidades sus creativas que estas ofrecen. Por eso, ahora más que nunca, no podemos de perder de vista que la clave no reside únicamente en qué tecnologías utilizamos: también es importante atender al cómo podemos usarlas.

Por este motivo se han escogido estos tres proyectos tan diferentes pero que en definitiva comparten una misma conclusión: la confirmación de la hipótesis de Val del Omar de que una utilización más creativa de esos medios tecnológicos presentes en las aulas fue y sigue siendo posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, P.; Olavarría, A. (Productores), & Esteban, C. (Directora). (1994). *Ojàla, Val del Omar* [Documental. Ensayo Biográfico]. España: CIVIC PRODUCCIONES S.L.

Bonet, E. (Director). (2004).Tira tu reloj al agua: Variaciones sobre una cinematografía intuida de José Val del Omar. [Documental experimental] España: Tráfico de Ideas S.L.

Lara-Osuna, R. (2014). *Variaciones sobre una Pirita Pyromagnética Tetradimensional.*[Video]. Recuperado de https://vimeo.com/115331271

Lara-Osuna, R. (2016). *Estufa de Leña Contemporánea (Vídeo Promocional).* [Vídeo]. Recuperado de https://vimeo.com/179515795

Mallas Casas, S. (1979). *Medios audiovisuales y pedagogía activa.* Barcelona: Ediciones CEAC.

Multidoc 3.0 – Servicio de Documentación Multimedia (1993-2016). Archivo Valdelomar [Archivo de datos]. Recuperado de http://www.multidoc.es/valdelomar

Navarro Higuera, J. & Mallas Casas, S. (1967). Los medios audiovisuales en la escuela. Madrid: Centro de Documentación y Orientación Didáctica.

Rodríguez Tranche, R. (1995). *La pantalla abierta: aproximación a la obra de José Val del Omar.* Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Roldán , J.; Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Rubia Morenas, C. (2013). *El legado de José Val del Omar: Influencias en el Siglo XXI.* Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de http://fama2.us.es/fco/tmaster/tmaster57.pdf

Val del Omar, J. (1932). *Sentimiento de la Pedagogía Kinestésica.* [Documento mecanografiado]. Archivo Valdelomar. (Caja Conferencias, Nº reg. 1553, http://www.multidoc.es/Archivo_en_linea/184.pdf).

Val del Omar, J. [ca. 1971-1973]. *Relación de Temas de trabajos mentales o materiales realizados desde Abril de 1971 a Septiembre de 1973.* [Documento mecanografiado] Archivo Valdelomar (Caja Enosa Adiscopio, Nº reg. 981, http://www.multidoc.es/Archivo_en_linea/91.pdf).

Val del Omar, J. [ca.1973]. *Enosa, el niño y los instrumentos educativos para experimentar en directo.* [Documento manuscrito] Archivo Valdelomar (Caja Enosa Adiscopio, Nº reg. 1028, http://www.multidoc.es/Archivo_en_linea/92.pdf).

REALIDAD VIRTUAL: DISEÑO DE EXPERIENCIAS Y NUEVA COMPRENSIÓN DEL VALOR CUERPO

Maribel Pleguezuelos Rodríguez
maplerod@dib.upv.es

Universitat Politècnica de València, España

Resumen

El concepto de movilidad corpórea material –desplazamientos a lo largo de espacios físicos reales– que hace años justificaba con rigurosa lógica la noción de proximidad y distancia, se relativiza en la actualidad por el concepto de multiplicidad tempo-espacial y por la ruptura de las barreras al transitar de un lugar a otro en el espacio virtual. Los fundamentos que definieron la antropología como ciencia carecen hoy de operatividad, ante un medio en el cual podemos comunicarnos con muchos otros entornos por las variables que se suceden en tiempo real. Si ya de por sí, tanto la antropología social como cultural se identifican por ser realidades inseparables de una misma totalidad, ahora con la interacción de la red telemática y la proyección del yo a través de espacios/tiempos virtuales, ésta cambia considerablemente.

Palabras clave

Realidad virtual, interactividad, diseño de experiencias, hibridación, semiótica del cuerpo.

1. INTRODUCCIÓN

Tecnologías como la Realidad Virtual nos ofrecen la posibilidad de situarnos sensorial y cognitivamente en espacios generados por computadoras, entornos de síntesis digital, cuyas representaciones pueden ser explorables en mayor o menor medida, permitiendo al usuario entrar en interacción con la parte simulada. Entornos de comunicación que posibilitan un tipo de producto cultural que deviene en absoluta movilidad para el usuario, posibilitándole integrarse en impactantes contextos espacio-temporales con altas ganancias semánticas. En ellos, incluso el usuario no experimentado es capaz de vincular dos funciones del psiquismo humano: la función de la real y la función de lo irreal. Dos funciones que basan su vínculo en una imagen poética nueva y un arquetipo dormido en el fondo del insconsciente, el control más allá de lo conocido de aquello que tiene un dinamismo propio, subjetividad pura pero efímera de una realidad paralela que por su naturaleza no se constituye completa (o no la imaginamos como tal). Una manera de *ser-en* y *encontrarnos-en* que no debe hacernos olvidar que habitar los entornos virtuales conlleva un diálogo entre las partes (la real-matérica y la virtual-generada) a través de una conceptualización del espacio. Conviene recordar que Marc Augé denominó "no-lugar"[105] a aquel que se define como espacio de tránsito, de flujo, capaz de desplazar la hegemonía del "lugar antropológico", fijo y estable, sede de la identidad y la subjetividad tradicional moderna. Con este término, Augé clasificaba los vestíbulos de los aeropuertos, las grandes superficies comerciales, las habitaciones de los hoteles…, lugares practicados sin memoria, ocupados provisionalmente por el usuario. Una categoría de lugar que define el devenir de dichos espacios y que, a su vez, permite precisar la naturaleza del espacio virtual inmersivo. Así, la Realidad Virtual promueve "no-lugares" con infinitas posibilidades de interacción a partir de la interpretación del término espacio acorde con los contextos virtuales actuales. Sin duda, los fundamentos que definieron la antropología como ciencia carecen hoy de operatividad, ante un medio en el cual podemos comunicarnos con muchos otros entornos por las variables que se suceden en tiempo real. Si ya de por sí, tanto la antropología social como cultural se identifican por ser realidades inseparables de una misma totalidad, ahora con la proyección del *yo* a través de espacios/tiempos virtuales, la misma cambia considerablemente.

2. VALOR CUERPO: POR UNA TEORÍA DE LOS DESPLAZAMIENTOS

Esta capacidad de acontecer del individuo, de *ser-en* (*encontrarnos-en*) espacios virtuales, exige una reflexión sobre el valor cuerpo. Cuando un usuario participa en un sistema virtual interactivo, los límites del cuerpo se convierten en ambiguos, el cuerpo marca un tipo de presencia; en cambio, el punto de vista que construye la posición del usuario dentro de la simulación marca otro. El punto de vista funciona como pronombre, como recipiente semiótico para la subjetividad. En este análisis semiótico del cuerpo, la percepción se instala en el procesamiento de la información y en un aspecto interno como seres cognitivos que somos, la experiencia consciente. Lo virtual amplía nuestra consciencia, es decir, nos transformamos potencialmente en sustancia vulnerable a ficciones virtuales. El cuerpo comparte paradójicamente lo efímero de la información y la solidez de lo físico. Se nos presenta aquí un juego de dualidades, un cruce entre *presencia* y *ausencia*, entre materialidad e información. El valor cuerpo se expande por eventos de comunicación, interacciones, secuencias de acción y puestas en escena al servicio de una adaptación constante al entorno

[105] Concepto de espacio asociado al discurso teórico de Marc Augé, véase Augé, Marc (1993). Los no-lugares. Espacios del anonimato. Barcelona: Gedisa, 125 pp.

virtual. En ese proceso nos transformamos potencialmente en sustancia vulnerable a ficciones virtuales, nuestro *sentir* pulula lejos de la materialidad de la carne y en ese devenir se rompe el equilibrio que existe entre nuestros sentidos exteriores y nuestra subjetividad interpretativa. No es por casualidad que cualquier usuario que interactúe en un entorno de Realidad Virtual mediante unas gafas o casco de visualización lo encontremos protagonizando movimientos impredecibles en el entorno real, expresándose libre con su cuerpo, gesticulando enérgicamente o recorriendo el espacio sin aparente sentido. En ese momento, nos encontramos a un individuo que a través de un ritual de movimientos se expresa, redefine y sobredimensiona el espacio en el cual se encuentra, visibilizando con su cuerpo aquello que acontece en el mundo virtual. La clave está ahí, en la visibilización y en el registro de movimientos, al acceder a una nueva dimensión en el que sentir y moverse resultan sinónimos, a un espacio de corporeidad virtual y destinado a la acción. En ese escenario, su cuerpo se transforma en interfaz.

En ese proceso, la concepción de "significar" del cuerpo se amplía y se expande con la tecnología. El proceso de transformación que la Realidad Virtual llega a suscitar respecto a la condición del sujeto y la relación con el valor cuerpo, constituye un asunto especialmente interesante. Ya en su momento, el sugerente escenario virtual de Internet, como entorno experimentable de forma interactiva por los usuarios, se establecía como lugar capaz de entretejer relaciones heterogéneas de comunicación y expandir nuestro ser a través de avatares en red. Por ello, es obvio pues que, en la actualidad, nuestra actividad se acerque más a operaciones animadas en redes y por consiguiente, que los objetos y objetivos de nuestra cultura se vean altamente influenciados por este tipo de acciones. La concepción de una nueva comprensión de la presencia humana, basado en un usuario mediatizado y ampliado por las redes telemáticas, cuya mente ya no está encerrada en el cuerpo, sino más bien, se desplaza libremente por el ciberespacio, disipándose, deambulando más allá de los límites de los propios sentidos, constituye una nueva forma de percibir y concebir la realidad, un nuevo concepto de identidad condenada a evolucionar progresivamente por ser móvil y aprehensiva.

Estas interacciones, entendidas como expresiones de la nueva sociedad, se convierten en el detonante significativo del intento de expansión del ser humano fuera de su propio universo. Parafraseando a Peter Weibel; "en este mundo —el virtual— es posible, por primera vez, establecer una comunicación entre el observador interno y el externo, entre el mundo *interno* (endo) y el *externo* (exo)"[106]. Un proceso simultaneo de virtualización del cuerpo y desdoblamiento de la identidad que le permite al usuario transitar entre lo interno y lo externo, entre aquí y allá, multiplicándose y satisfaciendo sus necesidades de carácter evolutivo, adquiriendo notables grados de libertad operativa para después volverse sobre sí misma y devenir capacidades. Particularmente, con las tecnologías de Realidad Virtual, el usuario se convierte en un agente limítrofe que, situado sensorial y cognitivamente, asume la experiencia del entorno virtual desde la objetividad del espacio real. Se trata, en definitiva, de una nueva relación de continuidad del hombre y el espacio a través de la máquina; algo que Jean Baudrillard advirtió como *espejismos* del cuerpo.

---

[106] Weibel, Peter. "Realidad Virtual: el endoacceso a la electronica". En Giannetti, Claudia (1995). *Media Culture.* Barcelona: L´Angelot. P. 19.

3.. TAXONOMÍA DEL USUARIO

La tecnología de la Realidad Virtual, que en la actualidad es accesible al usuario a través de dispositivos comerciales de última generación como gafas y cascos de visualización –segmento que después de 30 años de investigación está consiguiendo introducirse en los hogares de todo el mundo por la apuesta de gigantes tecnológicos como Facebook (Oculus Rift), Sony (PlayStation VR), HTC y Valve (HTC Vive), Samsung (Samsung VR) o Microsoft (Microsoft VR)–, posibilita experimentar nuevas sensaciones perceptivas que amplían los horizontes hasta ahora conocidos para el usuario. No obstante, es necesario ofrecer un marco teórico relevante que analice las posibilidades de estos entornos virtuales inmersivos como lugares capaces de expandir el concepto de cuerpo, no desde un punto de vista material, sino a través de relaciones de continuidad entre usuario y entorno virtual a través de dispositivos tecnológicos, capaces de entender la semanticidad y el sentido del término espacio. Ello nos posibilitará una lectura comprensible del proceso de comunicación humano-computadora dentro del marco de las nuevas tecnologías, además de vertebrar el repertorio de posibilidades funcionales que nos deparan los avances informáticos

En este contexto intelectual, el usuario desde el punto de vista cognoscente es sensible a esa naturaleza de dimensión virtual. Se enfrenta, por así decirlo, a una situación en la que debe asumir irremediablemente la experiencia de la manipulación del espacio virtual desde la objetividad del espacio real. El sujeto con su interacción en la interfaz experimenta acontecimientos, apoyado en la necesidad innata que impulsa a los seres humanos a explorar lo que nos rodea, satisfaciendo la necesidad personal de descubrir el medio.

Entornos sintéticos que sugieren un usuario con la posibilidad de intervenir y manipular los datos que ofrece la máquina; un interactor que investiga la imagen poética de la interfaz, su metáfora y su lenguaje. Peter Weibel ya advirtió hace años que la interactividad en los sistemas tecnológicos admite una descripción bidireccional, no unidireccional como antaño. En el mundo físico tenemos la *causa* y el *efecto*, pero en el mundo virtual esta causa y efecto no existen. Cuando interactuamos, cambia la interpretación de éstas. Las imágenes y los datos de los entornos virtuales se comportan como información viviente, expandida más allá de su propia esencia. Weibel recurre al concepto de *viabilidad* para definir esta cuestión: el proceso de disipación de los datos en las interfaces subrayan el flujo y el cambio de una estructura, que a la espontaneidad de la interacción, genera nuevos tipos de órdenes totalmente diferentes a los primeros.

Dicho esto, se plantea entonces cuál es el papel del usuario participante en los entornos generados de Realidad Virtual. Hay que reconocer que la condición ambigua de estos ambientes inmersivos corresponde a un modelo comunicativo, en el cual, la *sensación* (la mera captación de un estímulo) y la *percepción* (el reconocimiento de un objeto concreto que podemos entender e interpretar) puede que no tengan una relación inmediata de continuidad por el fuerte desconocimiento del medio. Es decir, el ambiente inmersivo es un entorno paradójico de representación cuyas fórmulas de comportamiento pueden devenir desconocidas para el público interactor, lo cual puede alterar el proceso constructivo de organización del proceso perceptivo. He ahí donde se establecen los aspectos significativos de la interesante relación de continuidad del ser humano y el espacio virtual a través de la máquina. Cuando un usuario participa en un sistema inmersivo, los límites del cuerpo se convierten en ambiguos, el cuerpo marca un tipo de presencia; en cambio, el punto de vista que construye la posición del usuario dentro de la simulación marca otro. El punto de vista funciona como un *pronombre*, como un recipiente semiótico para la subjetividad. Aquí es

inevitable la referencia a Charles Sanders Peirce[107], para quien la condición dividida del cuerpo se basa principalmente en los objetos y en la señal que se articula con la interacción. Los objetos están directamente relacionados con la percepción, que se divide en tres tipos: el *percepto* (la captación de los estímulos), el *percipuum* (la percepción) y el *juicio perceptivo.* El *percepto* incentiva a la mente a establecer los procesos mentales, al tiempo que el *percipuum* permite que este *percepto* penetre en la mente para darle un sentido. El *juicio perceptivo* terminará cuando el usuario satisfaga la respuesta personal al agotar sus experiencias colaterales. En la semiosis de la Realidad Virtual, el *percepto* ocupa un lugar simbólico, siendo el *percipuum* el que nos ayuda a entender la sensación a través de interfaces especializadas. El *juicio perceptivo* deviene en desencadenante de la interacción. Es decir, en la Realidad Virtual, de igual modo que en la propia realidad, la percepción se instala en el procesamiento de la información y en un aspecto interno como seres cognitivos que somos, la *experiencia consciente.* No obstante, la Realidad Virtual amplía nuestra consciencia del espacio, con lo que el *percepto,* mecanismo de organización de los procesos mentales y sus correlatos cerebrales para conformar *percipuum,* ocupa un control sin capacidades de orden de representación. El desconocimiento de los entornos virtuales inmersivos y de su particular ordenamiento como entorno espacial y temporalmente virtual, se configuran como los principales factores para que el *percepto* no pueda incentivar a la mente establecer procesos, por no poder asociar las sensaciones transmitidas a experiencias adquiridas a lo largo de la vida. Es el *percipuum* el que en última instancia nos ayuda a entender las sensaciones. En todo caso, un análisis semiótico más pormenorizado podría arrojar más luz a estas consideraciones.

En ese sentido, el usuario de la Realidad Virtual se encuentra en proceso de transformación en tanto interacciona con el ambiente inmersivo. Las diferentes acciones que efectúa las transforma en base a criterios y normas de conducta con los que compara los resultados de su acción. Es el usuario de la Realidad Virtual quien encarna el papel de narrador del entorno, tomando decisiones y estableciendo conclusiones en el deseo de comprenderlo, modelarlo y reformularlo desde su interior personal. Se trata de un diálogo entre el participante –como sujeto de la interacción– y el propio entorno, al cual queda subordinado el individuo en el mismo momento en que decide entrar en él. Podríamos hablar incluso de una transformación del *Yo* del individuo en muchos *Yos* diferentes dependiendo del grado de inmersión: un *Yo corpóreo*, propio de la fisicidad de la persona; un *Yo separado* de la fisicidad o avatar, cuyas características son operar en el ambiente virtual y un *Yo espectral* que percibe la descorporeidad del individuo. Entrar en un entorno virtual inmersivo es como introducirse en un campo tridimensional de símbolos, como si nos sumergiésemos en el interior de un idioma en el que un conjunto de signos orales organizados en un sistema gramátical sirviesen para comunicar los pensamientos.

Parafraseando a Margaret Morse, el mundo completamente virtual es una última búsqueda del espacio del Renacimiento, en el que los espectadores se sitúan delante de la imagen y son proyectados a su interior por los recursos gráficos utilizados[108]. Pero más allá de reproducir paisajes naturales, los ambientes inmersivos pueden representar paisajes simbólicos o metáforas de lo que en la actualidad es inaccesible e impenetrable, transgrediendo los límites naturales en los que se fundamenta la realidad. En otras palabras, redefinen el plano de la imagen, aunque como un análogo no jerárquico de información, más

---

[107] Peirce, Charles Sanders (1839-1914). Matemático, lógico y filósofo estadounidense. Poseedor de una amplia cultura matemática, padre de la semiótica moderna.
[108] Morse, Margaret. "Nature Morte. Landscape and Narrative in Virtual Environments". En Moser, M. y Macleod, D. (1996). *Inmersed in Technology.* Londrés: The Mit Press.
P. 199.

que como un recipiente de profunda ilusión. Una nueva definición de imagen análoga a nueva etapa, donde lo seco (computadoras) y lo húmedo (biológico) pueden converger.

4. CONCLUSIONES

De algún modo podríamos afirmar que en la Realidad Virtual, el cuadro de interacción humana se identifica con ciertos aspectos de la actividad física y corporal del individuo, precisamente en aquellos entornos preprogramados en los que el registro de movimientos y gestos se antojan necesarios para la interacción con el mismo. Digamos que este proceder interactivo obliga al usuario a trabajar prácticas corporales, y en tal sentido, el propio cuerpo puede ser considerado interfaz. El usuario encarna en su propia configuración orgánica las posibilidades de la interfaz, sencillamente porque aquí la interacción no se reduce a un elemento apuntador o a un teclado, sino más bien, a dispositivos en consonancia con el devenir del cuerpo y a su naturaleza como elemento que se manifiesta mediador. En este presupuesto, nos encontramos con un usuario esencialmente integrado en el entorno virtual, lo que determina a su vez un vínculo preferentemente forzoso entre el individuo y el producto sintético generado. Probablemente, el usuario se establece sin saberlo en un proceso consistente en integrar crecientemente la naturaleza de la interfaz (características y propiedades) en el quehacer de su vida cotidiana, hasta el punto que ésta queda vertebrada por aquella. En tal caso, el usuario se articula como elemento modelador que asegura un mapa de interacción con el medio, garantizando un éxito total en su empeño. Se produce así una conjunción entre lo carnal y lo virtual en la que la materia humana es redefinida constantemente para experimentar avatares virtuales.

La Realidad Virtual sugiere un usuario que expande su cuerpo material a través de la máquina, es decir, un individuo que se sumerge en un sistema artificial susceptible de interacción. En tal sentido, el usuario se nos presenta como el provocador de los acontecimientos, como la persona que habilita la interfaz, vulnerándola a su antojo con sus decisiones y sus criterios y formando parte de la actividad que se desarrolla en el entorno virtual. Actos de aproximación frente al medio virtual, que se desarrollan mediante correspondencias y encuentros, y que provocan reacciones dinámicas en el individuo que, a la manera de personaje fronterizo, unas veces deviene humano, otras casi máquina.

Hay que reconocer que la interfaz potencia la función cognoscitiva de los usuarios pues ha sido concebida para ser practicada, usada, manipulada e incluso vivida, estableciéndose en perspectivas abiertas con el usuario. Experiencias capaces de favorecer la hibridación entre el usuario y los datos virtuales a través de procesos sistemáticos de (des)construcción de imaginarios.

En términos específicos podemos afirmar que:

- Experimentar la interfaz es comprender el entorno virtual, asociando sus capacidades interactivas a una relación de continuidad-contigüidad con la vida real.
- Este diálogo se establece en el acontecimiento y en el contexto causa-efecto, particularizando la naturaleza del usuario en las variables espacio-temporales del entorno.
- La interfaz prevalece como instrumento capaz en sí mismo de desencadenar una experiencia estética plena cuando la interacción fusiona el arte y la vida.
- Cualquier objeto, cualquier situación e incluso cualquier individuo puede ser contemplado como proceso de virtualización estética, y en tal caso, reducido a aspectos propios del sistema computerizado.

- La interfaz puede ser pensada como instrumento catalizador de los conceptos de espacio y tiempo. En este sentido, nos referimos a un espacio que se concibe en función de un tiempo calculado, es decir, un espacio abstracto que se genera mientras se define el tiempo. La conceptualización de esta catálisis la podemos encontrar en la conocida expresión "en tiempo real", una unidad de tiempo que opera inmediata.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augé, Marc (1993). Los no-lugares. Espacios del anonimato. Barcelona: Gedisa.

Morse, M. (1996). Nature Morte. Landscape and Narrative in Virtual Environments. En Moser, M. y Macleod, D. *Inmersed in Technology*. Londrés: The Mit Press.

Weibel, P. (1995). Realidad Virtual: el endoacceso a la electronica. En Giannetti, C. (1995). *Media Culture*. Barcelona: L´Angelot.

REALIDAD AUMENTADA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA: DISEÑO DE JUEGOS DE MESA PARA LAS ÁREAS CIENCIAS SOCIALES Y MATEMÁTICAS

Claudia Carina Fracchia
carina.fracchia@fi.uncoma.edu.ar

Adair Martins Vilas Boas
adair.martins@fi.uncoma.edu.ar

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Resumen

En la actualidad se cuenta con importantes desarrollos tecnológicos que han emergido posibilitando mejorar, apoyar o ampliar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación creativa. Una de las tecnologías es la Realidad Aumentada (RA), que combina información real con otra sintética o virtual, posibilitando además que los estudiantes manipulen objetos virtuales a través de marcadores como si se tratasen de objetos reales, realizando estas operaciones de forma natural e intuitiva. Este tema comenzó a ser investigado en el marco del proyecto de investigación ”Simulación Y Métodos Computacionales En Ciencias Y Educación”, de la Facultad de Informática, Universidad Nacional del Comahue. Actividades de extensión desarrolladas en los años 2014 y 2015 han permitido observar el beneficio del uso de la RA en la enseñanza, dando origen al proyecto de extensión “Realidad Aumentada: recurso educativo para la enseñanza en la Educación Primaria” desarrollado en el año 2016. En el mismo se trabajó con ocho escuelas del nivel primario, algunas públicas y otras de gestión privada, pertenecientes a las localidades de Neuquén y Cipolletti. En este trabajo se describen características de la tecnología RA, y se presentan tres juegos didácticos desarrollados para el trabajo de contenidos sobre la provincia de Neuquén y matemáticas.

Palabras clave

Realidad aumentada, educación, códigos QR.

**TRABAJO SELECCIONADO Y PUBLICADO EN LA
REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN DOCENCIA Y CREATIVIDAD
http://revistadocrea.com**



REALIDAD AUMENTADA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA: DISEÑO DE JUEGOS DE MESA PARA LAS ÁREAS CIENCIAS SOCIALES Y MATEMÁTICAS

AUGMENTED REALITY IN THE PRIMARY EDUCATION: DESIGN OF TABLE GAMES FOR THE SOCIAL SCIENCES AND MATHEMATICS AREA

Claudia Carina Fracchia, carina.fracchia@fi.uncoma.edu.ar
Adair Martins Vilas Boas, adair.martins@fi.uncoma.edu.ar

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Resumen: En la actualidad se cuenta con importantes desarrollos tecnológicos que han emergido posibilitando mejorar, apoyar o ampliar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación creativa. Una de las tecnologías es la Realidad Aumentada (RA), que combina información real con otra sintética o virtual, posibilitando además que los estudiantes manipulen objetos virtuales a través de marcadores como si se tratasen de objetos reales, realizando estas operaciones de forma natural e intuitiva. Este tema comenzó a ser investigado en el marco del proyecto de investigación ”Simulación Y Métodos Computacionales En Ciencias Y Educación”, de la Facultad de Informática, Universidad Nacional del Comahue. Actividades de extensión desarrolladas en los años 2014 y 2015 han permitido observar el beneficio del uso de la RA en la enseñanza, dando origen al proyecto de extensión “Realidad Aumentada: recurso educativo para la enseñanza en la Educación Primaria” desarrollado en el año 2016. En el mismo se trabajó con ocho escuelas del nivel primario, algunas públicas y otras de gestión privada, pertenecientes a las localidades de Neuquén y Cipolletti. En este trabajo se describen características de la tecnología RA, y se presentan tres juegos didácticos desarrollados para el trabajo de contenidos sobre la provincia de Neuquén y matemáticas.

Palabras clave: realidad aumentada, educación, códigos QR.

Abstract: There are currently important technological developments available that have emerged enabling the improvement, support or expansion of teaching, learning and creative research. One of these technologies is known as Augmented Reality (AR), which combines real information with a synthetic or virtual one, allowing students to manipulate virtual objects through markers as if they were real objects, in a natural and intuitive way. This thematic issue began to be investigated in the framework of the research proyect titled “Simulation and Computational Methods in Science and Education”, of Faculty of Computer Science, National University of Comahue. The extension activities that were developed in 2014 and 2015 have made it possible to observe the benefits of the use of AR in teaching, which gave rise to the extension project “Augmented Reality: an educational resource for teaching in Primary Education” developed in 2016. In that study, eight schools of primary level from Neuquén city and Cipolletti city, some of them public and others private, were selected for application and investigational purposes. In the present work the characteristics of AR technology are described, and four didactic games developed for working on contents about Neuquén Province and mathematics are presented.

Keywords: augmented reality, education, QR codes.

PÓSTER: DESARROLLAR LA CREATIVIDAD ESCRIBIENDO CÓDIGO A TRAVÉS DE PERL6

Renato Luis Ramírez Rivero
renatolrr@gmail.com

Universidad de Granada, España

Resumen

Escribir, incluso escribir código, es una actividad creativa, la cual debe ser interpretada por un ordenador y la vez por el ser humano. Perl6 en la última versión de Perl diseñado por Larry Wall (lingüista), y basado en los dos lemas: hay más de una forma de hacerlo ("There is more than one way to do it", TIMTOWTDI), en contraposición con el lema de Zen de Python: "Debe haber una y preferiblemente sólo una manera obvia de hacerlo." "Las cosas fáciles deben permanecer fáciles, las cosas difíciles deberían ser fáciles y las cosas imposibles deberían ser difíciles". Objetivos: determinar la eficacia de perl6 como herramienta potenciadora de creatividad de la persona escribiendo código. Método: para determinar la eficacia de este lenguaje de programación, se procede a la realización de diversas charlas divulgativas dirigidas a la comunidad universitaria, comparando los resultados de código con el resto de lenguajes de programación. Para la realización de dicha comparación se utiliza JAPH y Rosseta Code, cuyas herramientas facilitan la comparación de distintos problemas, resueltos con distintos lenguajes de programación. Resultados: se obtienen resultados satisfactorios a pesar de la dificultad en el aprendizaje referenciada por la comunidad universitaria; en el momento en el que empiezan a utilizar Perl6, son conscientes de su potencialidad creativa. Conclusiones: Perl6 es un lenguaje de programación moderno, soporta cualquier modo de programación, dadas sus características, inclusive como primer lenguaje de aprendizaje, permite desarrollar la creatividad y obtener un alto grado de satisfacción personal.

Palabras clave

Creatividad, perl6, programación, software libre.

CICREART CIID CREATIVIDAD

DESARROLLAR LA CREATIVIDAD ESCRIBIENDO CÓDIGO A TRAVÉS DE PERL6

Renato Luis Ramírez Rivero
Universidad de Granada

Introducción: Escribir, incluso escribir código, es una actividad creativa, la cual debe ser interpretada por un ordenador y la vez por el ser humano.
Perl6 en la última versión de Perl diseñado por Larry Wall (lingüista), y basado en los dos lemas:
- Hay más de una forma de hacerlo ("There is more than one way to do it", TIMTOWTDI), en contraposición con el lema de Zen de Python: "Debe haber una y preferiblemente sólo una manera obvia de hacerlo." - "Las cosas fáciles deben permanecer fáciles, las cosas difíciles deberían ser fáciles y las cosas imposibles deberían ser difíciles".

```
#Kickstart from http://www.perlmonks.com/

#note: a slight valentine variation :)

     $LOVE=                   AMOUR.
    true.cards.          ecstacy.crush
  .hon.promise.de      .votion.partners.
 tender.truelovers. treasure.affection.
devotion.care.woo.baby.ardor.romancing.
enthusiasm.fealty.fondness.turtledoves.
lovers.sentiment.worship.sweetling.pure
.attachment.flowers.roses.promise.poem;
 $LOVE=~ s/AMOUR/adore/g; @a=split(//,
  $LOVE); $o.= chr (ord($a[1])+6). chr
   (ord($a[3])+3). $a[16]. $a[5]. chr
    (32). $a[0]. $a[(26+2)]. $a[27].
     $a[5].$a[25]. $a[8].$a[3].chr
       (32).$a[29]. $a[8].$a[3].
         $a[62].chr(32).$a[62].
          $a[2].$a[38].$a[4].
              $a[3].'.';
                print
                 $o;

%%
```

Al ejecutar estos dos códigos muestran:
"Just another perl hacker"

Objetivos: Determinar la eficacia de perl6 como herramienta potenciadora de creatividad de la persona escribiendo código

Método: Para determinar la eficacia de este lenguaje de programación, se procede a la realización de diversas charlas divulgativas dirigidas a la comunidad universitaria, comparando los resultados de código con el resto de lenguajes de programación. Para la realización de dicha comparación se utiliza JAPH y Rosseta Code, cuyas herramientas facilitan la comparación de distintos problemas, resueltos con distintos lenguajes de programación.

```
my @array1 = 'ci', 'cre', 'art';
say @array1;
@array1.say;

my @array2 = <ci cre art>;
say @array2;
@array2.say;
```

Resultados: Se obtienen resultados satisfactorios a pesar de la dificultad en el aprendizaje referenciada por la comunidad universitaria; en el momento en el que empiezan a utilizar Perl6, son conscientes de su potencialidad creativa.

```
#Factorial
constant fact = 1, |[\*] 1..*;
say fact[5];
```

Conclusiones: Perl6 es un lenguaje de programación que soporta cualquier modo de programación, dadas sus características, inclusive como primer lenguaje de aprendizaje, permite desarrollar la creatividad y obtener un alto grado de satisfacción personal.

Referencias bibliográficas:
Hankache, N. (2015). Perl 6 Introduction. Recuperado de http:// perl6intro.com/ [12 de febrero de 2017]
Just another Perl hacker. Wikipedia. Recuperado de de https://en.wikipedia.org/wiki/Just_another_Perl_hacker [12 de febrero de 2017]
Perl6. Wikipedia. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Perl_6 [12 de febrero de 2017]Randal, A., Sugalski, D. & Tötsch, L. (2004).
Perl 6 and Parrot Essentials. Second Edition. USA: O'Reilly Media.
Rosetta Code. Rosetta Code. Recuperado de http://rosettacode.org/wiki/Rosetta_Code [12 de febrero de 2017]
Shitov, A. (2017). Perl 6 at a Glance. Amsterdam: DeepText.

PÓSTER:

PROYECTO ARTESIANO: CREACIÓN ARTÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIA

Verónica Perales Blanco
vperales@um.es

Elena López Martín
elena.lopez5@um.es

Universidad de Murcia, España

Resumen

Desde la enseñanza y práctica del arte, se aborda actualmente la importante cuestión de la alfabetización transmedia. El *Proyecto Artesiano* es el resultado de la investigación y colaboración artística entre el Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Murcia y el Centro Cultural de Zarandona y se integra dentro del contrato de investigación "Aplicación de formatos hipermedia y transmedia a proyectos culturales" entre la Universidad y el Ayuntamiento de Murcia, iniciado en el 2015. El objetivo es hacer confluir inquietud cultural y creación artística, ofreciendo un marco o tejido real con el que estudiantes en último año de formación en Bellas Artes puedan trabajar; de esta manera creadores y comunidad se benefician de los trabajos prácticos realizados. Los jóvenes artistas responden, por un lado a un formato: tienen que desarrollar una obra en clave transmedia (cuestión abordada por los docentes implicados); por otro lado, su creación debe estar arraigada, inspirada o partir del barrio de Zarandona y sus vecinos (compromiso social y alfabetización transmedia). Las sesiones de creación artística se combinan con la realización de una serie de sesiones formativas abiertas (en la edición 2016 el tema fue El patrimonio hidráulico de la huerta de Murcia), sesiones extra académicas denominadas *Sábados Artesianos** en las que expertos en la temática perfilan cuestiones relevantes sobre el contenido, y los docentes indican pautas sobre la forma de las creaciones. Son a su vez, lugar de encuentro y diálogo entre creadores y vecinos.

Palabras clave

Creatividad, alfabetización transmedia, hipermedia.

PROYECTO ARTESIANO
creación artística y alfabetización transmedia

PÓSTER :

Verónica Perales Blanco
vperales@um.es
Universidad de Murcia

Elena López Martín
elena.lopez5@um.es
Universidad de Murcia

www.um.es/artesiano

@entredosaguas_z
@enclavecultura

Desde la enseñanza y práctica del arte, se aborda actualmente la importante cuestión de la alfabetización transmedia. El Proyecto Artesiano es el resultado de la investigación y colaboración artística entre el Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Murcia y el Centro Cultural de Zarandona y se integra dentro del contrato de investigación "**Aplicación de formatos hipermedia y transmedia a proyectos culturales**" entre la Universidad y el Ayuntamiento de Murcia, iniciado en el 2015. El **objetivo** es hacer confluir inquietud cultural y creación artística, ofreciendo un marco o tejido real con el que estudiantes en último año de formación en Bellas Artes puedan trabajar; de esta manera creadores y comunidad se benefician de los trabajos prácticos realizados. Los jóvenes artistas responden, por un lado a un formato: tienen que desarrollar una obra en clave transmedia (cuestión abordada por los docentes implicados); por otro lado, su creación debe estar arraigada, inspirada o partir del barrio de Zarandona y sus vecinos (compromiso social y alfabetización transmedia).
Las sesiones de creación artística se combinan con la realización de una serie de sesiones formativas **abiertas** (en la edición 2016 el tema fue *El patrimonio hidráulico de la huerta de Murcia*), sesiones extra académicas denominadas **Sábados Artesianos*** en las que expertos en la temática perfilan cuestiones relevantes sobre el contenido, y los docentes indican pautas sobre la forma de las creaciones. Son a su vez, lugar de encuentro y diálogo entre creadores y vecinos.

Este póster muestra las premisas y síntesis de resultados de la primera edición del *Proyecto Artesiano*.

APLICACIÓN DE FORMATOS HIPERMEDIA Y TRANSMEDIA A PROYECTOS CULTURALES
PROYECTO ARTESIANO
INVESTIGACIÓN / CREACIÓN
PROYECTO DE COLABORACIÓN ENTRE FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA Y EL PROGRAMA CENTROS CULTURALES DEL AYUNTAMIENTO DE MURCIA

VÍDEO RESUMEN

EJEMPLOS DE CREACIONES DESARROLLADAS:

ENTRE DOS AGUAS

ZARANDONA
CENTRO CULTURAL
POZO ARTESIANO
MOLINO DEL BATÁN
ENTRE DOS AGUAS
MURCIA PIONERA EN EL APROVECHAMIENTO DEL AGUA

Entre dos aguas es un proyecto transmedia desarrollado por: Carlos Berenguer Pérez, Fuensanta Olmos Carrilero, Noelia Quesada Martínez, Brenda Sánchez Marín, Maravillas Sánchez Morales.
¡ Acede a través del código QR !

Zarandona h2o

Zarandona H2O pretende realizar una cartografía emocional y un documental audiovisual, reflejando el ayer y hoy de los vecinos de Zarandona. Desarrollado por Carlos Menéndez, Antonio Miñano (con la colaboración de Javier Bailén y Antonio José García Cano).

proyecto transmedia

LOCALIZACIÓN DE CÓDIGOS QR:

Ayuntamiento de Murcia
UNIVERSIDAD DE MURCIA
ENCLAVECULTURA
FACULTAD DE BELLAS ARTES

LOS QUE HAN HECHO POSIBLE EL PROYECTO ARTESIANO:

FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA
Verónica Perales Blanco (Contratada Doctora) y Yolanda Remacha (P. Asociada). Imparten **Proyectos Audiovisuales y Multimedia.**

CENTROS CULTURALES DEL AYTO DE MURCIA: M. José Planes García, técnico de proyectos socioculturales y Mila Gallego Mármol, auxiliar de coordinación.

INTERFAZ INNOVACION Y CULTURA: Juan A. Almagro Alcaraz: promoción, mediación y desarrollo de la producción en la realización del proyecto.

*Ponentes en los **Sábados Artesianos 2015/2016**:
Clara Alarcón Ruíz; Francisco Franco Saura; Verónica Perales Blanco; Francisco Medina; Julia Martínez Fernández; Yolanda Remacha.

CAPITAL HUMANO

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA:
Experiencia altamente satisfactoria con producción artística de implicación con el tejido social e integración de tecnologías y formatos emergentes. Proyecto Artesiano prepara su edición 2016/2017 con nueva temática: *El sueño de Zarandona*

PÓSTER: SELECCIÓN DEL MODO PROCESSING MÁS ADECUADO PARA PROGRAMACIÓN CREATIVA (DISEÑO Y ARTE GENERATIVO)

Renato Luis Ramírez Rivero
renatolrr@gmail.com

Universidad de Granada, España

Resumen

Processing es un lenguaje de programación de fácil utilización, y que sirve como medio para la enseñanza y producción de proyectos multimedia e interactivos de diseño digital y arte generativo. Existen una multitud de modos, pero ¿cuál es el adecuado para cada creador? processing (Java); processing.py; P5.js; processing for android. Como característica remarcable es su fácil curva de aprendizaje, siendo posible su utilización en centros de enseñanza secundaria. También hay que destacar la posibilidad de utilizar placas como arduino, pudiendo realizar proyectos Iot (Internet de las cosas). Objetivos: evaluar el modo de programación adecuado a las necesidades creativas, experimentando con cada una de ellas. Método: se insta a los participantes (comunidad universitaria o alumnos) a la realización de un mismo ejercicio (por ejemplo "Random Walker" de Daniel Shiffman), utilizando los diferentes modos de programación. Posteriormente se realiza una encuesta a modo de retroalimentación a cada participante. Resultados: los resultados de las encuestas determinan la importancia en la toma de decisión personal a la hora de escoger un modo de programación, basado en el conocimiento y en la experiencia. Conclusiones: cada persona, debe de investigar, experimentar con cada modo de Processing, para obtener un resultado creativo óptimo. Ello aumenta la batería de herramientas óptimas para el creador.

Palabras clave

Arte generativo, processing, programación.

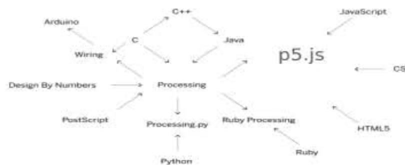


SELECCIÓN DEL MODO PROCESSING MÁS ADECUADO PARA PROGRAMACIÓN CREATIVA (DISEÑO Y ARTE GENERATIVO)

Renato Luis Ramírez Rivero
Universidad de Granada

Introducción: Processing es un lenguaje de programación de fácil utilización, y que sirve como medio para la enseñanza y producción de proyectos multimedia e interactivos de diseño digital y arte generativo. Existen una multitud de modos, pero ¿cuál es el adecuado para cada creador?

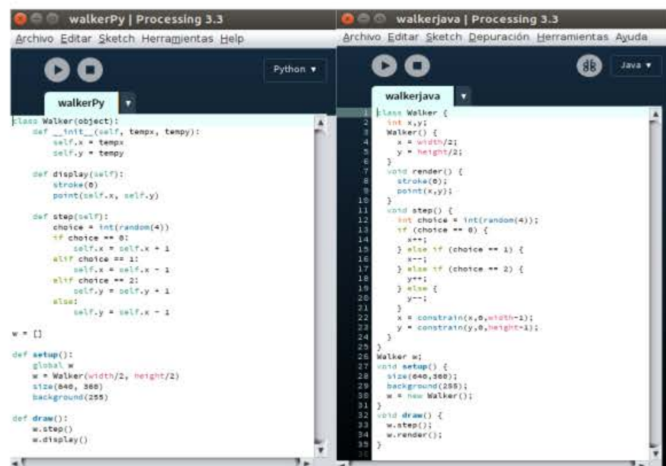
Como característica remarcable es su fácil curva de aprendizaje, siendo posible su utilización en centros de enseñanza secundaria.También hay que destacar la posibilidad de utilizar placas como arduino, pudiendo realizar proyectos Iot (Internet de las cosas).



Objetivos:Evaluar el modo de programación adecuado a las necesidades creativas, experimentando con cada una de ellas.

Método: Se insta a los participantes a la realización de un mismo ejercicio (por ejemplo "Random Walker" de Daniel Shiffman), utilizando los diferentes modos de programación.

Realiando una encuesta a modo de retroalimentación a cada participante.





Resultados: Las encuestas determinan la importancia en la toma de decisión personal a la hora de escoger un modo de programación, basado en el conocimiento y en la experiencia.

Conclusiones:

Cada persona, debe de investigar, experimentar con cada modo de Processing, para obtener un resultado creativo óptimo. Ello aumenta la batería de herramientas

Referencias bibliográficas:
Processing. Procesing.org. Recuperado de https://processing.org/ [12 de febrero de 2017]
Reas, C. & Fry, B. (2014). Processing: A Programming Handbook for Visual Designers. Second Edition. USA: The MIT Press. Reas, C. & Fry, B. (2015).
Make: Getting Started with Processing. A Hands-On Introduction to Making InteractiveGraphics. Second Edition. San Francisco: Maker Media, Inc.Reas, C., Fry, B. & Parrish, A. (2016).
Make: Getting Started with Processing.py: Making Interactive Graphics with Python's Processing Mode. San Francisco: Maker Media, Inc. Reas, C., Fry, B., & McCarthy, L. (2016).
Make: Getting Started with p5.js: Making Interactive Graphics in JavaScript and Processing. San Francisco: Maker Media, Inc. Shiffman, D. (2012).
The Nature of Code: Simulating Natural Systems with Processing. USA: Magic Book

PARTE XII

OBRAS ARTÍSTICAS

AJUSTANDO MOLDES

Laura Martín Martínez
Laura.mar.05@hotmail.com

Fecha de realización: mayo, 2014.
Técnica y materiales: fotografía.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Las fotografías que presento forman parte del Corpus Experimental de mi tesis doctoral. Ser investigadora de mi propia experiencia vital hizo que especulara sobre la realidad tangible. Me convertí en espectadora de mi propia función fotografiando mi propio proceso de descubrimiento. Para ser c a p a z d e modificar y ampliar la realidad tuve que procesar un análisis exhaustivo que justifica como el proceso creativo constituye un elemento esencial en el sano desarrollo del niño.

El niño de altas capacidades creativas que no encaja en el sistema educativo habitualmente es mal etiquetado y no tiene cabida en la escuela. Es un cuerpo pulsional que se resiste a una educación estandarizada y resulta difícil de moldear por el canon impuesto por la institución escolar. Los cuerpos anestesiados dan mayor seguridad y son más fáciles de encajar en la institución escolar.

Estas fotografías ponen de manifiesto como muchas veces intentamos amoldar y encajar piezas conforme a una sociedad que tiene prisa por acelerar el desarrollo natural del niño impidiéndole vivir etapas imprescindibles para un desarrollo sano. Cada niño tiene un desarrollo madurativo diferente, pero muchos niños que no siguen el ritmo evolutivo impuesto por la institución escolar son clasificados como niños de Necesidades Educativas Especiales. Caen en el saco roto del sistema educativo dejando de lado su potencial creativo.

Entendemos por escuela inclusiva como aquella escuela que se compromete a que todos alumnos desarrollen sus diferentes capacidades mientras van adquiriendo una formación básica y un cierto nivel cultural. La escuela admite que grupos de alumnos de la misma edad e igual curso escolar pueden presentar diferentes niveles económicos, culturales, lingüísticos, diferencias raciales, de religión...e incluso admite que cada alumno presenta diferentes capacidades creativas, pero cuando se refiere a altas capacidades creativas sólo dan cabida a aquellos alumnos con sobredotación intelectual o altas capacidades. Cuando se habla de intelecto, la mayoría de las personas piensan en una lógica de pensamiento como ya explicaba Robinson (2013), sin embargo, esto no es del todo cierto, pues la inteligencia creativa es una faceta bastante diferente de la inteligencia lógica.

Actualmente la escuela se preocupa por los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje dejando de lado a aquellos alumnos que destacan por su alto potencial creativo pero no muestran sobredotación intelectual.

Debemos entender altas capacidades como diferentes bloques o grados, no podemos englobar altas capacidades creativas dentro de un grupo homogéneo y referido sólo a sobredotación intelectual.

En las escuelas los test de Coeficiente Intelectual que se emplean para detectar altas capacidades únicamente se basan en dos tipos de inteligencias como ya anunciaba Gardner (1983), la inteligencia lingüística y matemática dejando en el olvido las inteligencias múltiples

Los alumnos de altas capacidades creativas que no cumplen con los ítems esperados en los test estipulados de coeficiente intelectual, sufren una tremenda frustración en las escuelas al no poder desarrollar sus capacidades creativas viéndose deteriorado su desarrollo emocional.

Estas obras intentan sensibilizar al público del daño que diariamente ocasionamos a niños creativos al intentar moldearlos para ajustarlos a un molde establecido por la institución escolar.



ÁLBUM DE VIAJE A XAUEN

María del Carmen Bellido Márquez
cbellido@ugr.es

Universidad de Granada

Fecha de realización: 2016.
Técnica y materiales: fotografía digital.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

El álbum fotográfico como experiencia de conocimiento y creatividad es una práctica artística reconocida en la investigación y la docencia, pues desde los inicios de la fotografía así lo hizo Fox Talbot en el primer libro o álbum de fotografías de la historia, titulado *El lápiz de la naturaleza* (1844), formado por obras realizadas en Lacock Abbey (cerca de Chippenham, Wiltshire, Inglaterra), en las que fotografió la esencia del lugar.

De igual modo Susan Sontag recuerda que en *Les Carabiniers* (Los Carabineros), película francesa 1963, los protagonistas se alistan felizmente al ejercito francés para poder participar activamente de las atrocidades de la guerra (botines, saqueos, etc.), pero pasados unos años vuelven a casa conteniendo en sus maletas sólo postales de los lugares en que habían estado, en las que podían verse cosas maravillosas y tesoros del mundo, por lo que ella afirma que: "Las fotografías son en efecto experiencia capturada (…) Fotografiar es apropiarse de lo fotografiado. Significa establecer con el mundo una relación determinada que parece conocimiento…" (Goland, 1963. *Apud Sontag*, 2006, p.16). De igual modo, Roland Bathes expone su deseo de vivir en Granada ante la observación de una foto de Charles Chiffort, diciendo: "… esta fotografía antigua (1854) me impresiona: ni más ni menos, tengo ganas de vivir allí. (…), con tenuidad, y esta tenuidad jamás la fotografía de turismo puede satisfacerla" (1989, p. 74).

A partir de estas ideas, que ponen de manifiesto que la fotografía establece un vínculo de conocimiento experiencial entre el lugar y el fotógrafo, transmisible a los observadores como una experiencia emocional que se convierte en conocimiento o investigación, se pone en práctica en esta obra plástica personal realizada en un viaje y lugar visitado para practicar esta posibilidad creativa, propicia para la investigación en la interpretación de la imagen, el paisaje, las emociones, los recuerdos y la expresión fotográfica y artística en general. El objetivo principal es acceder al conocimiento del lugar fotografiado mediante la captura de imágenes fotográficas y su análisis posterior, así como exponer dichas fotos públicamente, para compartirlas, disfrutarlas y, así, ponerlas a disposición de los espectadores que lo estimen oportuno proponiendo así un viaje íntimo y reflexivo. La metodología de trabajo es teórico-práctica y se desarrolla mediante la consulta de libros y catálogos sobre fotografía, la realización digital de la obra, su edición, impresión y exposición.

Los resultados son imágenes capturadas que resultan intemporales y que transmiten habitabilidad, espacialidad, ubicación y definición de un lugar localizado en Marruecos, en el municipio y ciudad de Chauen (Xauen o Chefchauen), situado al noroeste del país, en las montañas del Rif y cerca de Tetuán. Estas fotos forman parte de una colección más amplia que muestra la esencia de este espacio, los rastros de su historia y devenir; además de sus rincones particulares y los emplazamientos que lo identifican y lo hacen diferente. Esto supone una abierta a su visita plástica y emocional.





BIBLIOGRAFÍA

Godard, Jean-Luc (1963). *Les carabiniers.* France: Rome Paris Films / Laetitia Film.

Fox Talbot, William Henry (2014). *El lápiz de la naturaleza. Breve esbozo histórico de la invención de este arte.* Madrid: Casimiro.

Sontag, Susan (2006). *Sobre la fotografía.* (1ª ed. 1973). C. Gardini (trad.). México: Santillana Ediciones Generales.

ASENTAR LA CABEZA

Jesús Montoya Herrera
montoya@ugr.es

Universidad de Granada

Fecha de realización: 2015, 2016.

Técnica y materiales:

1. *El origen de la idea*, 2015. Barro refractario policromado con acrílicos. 42 x 24 x 26 cm. Sobre peana metálica.
2. *El susurro de la conciencia*, 2015. Barro refractario policromado con acrílicos. 40 x 31,5 x 23,5 cm. Sobre peana metálica.
3. *No alcanzo a verte, tan arriba estás...*, 2016. Barro refractario policromado con acrílicos. 37,5 x 18 x 34,5 cm. Sobre peana metálica.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Desde 2008 mi labor artística se ha centrado en el intento de comprender al ser humano, fundamentalmente desde el ámbito de la escultura y el dibujo. Para ello he ido acercándome a la gura humana desde múltiples puntos vista, desde la eliminación y reducción de sus partes constitutivas, la fusión de las mismas, la búsqueda de sus límites, la mezcla de lo humano y lo animal (el re ejo del hombre en actitudes animales y viceversa) o el desarrollo de metáforas visuales llevadas a cabo a través de la exploración expresiva de lo humano.

El hecho de utilizar la gura humana como temática fundamental se debe a la consideración del cuerpo humano como un idioma de gran riqueza expresiva que me permite la transmisión de ideas y la comunicación con el espectador de una manera cercana y comprensible. La poética en torno al cuerpo me permite el desarrollo y la comunicación fundamental de mi pensamiento, la plasmación sensible de las ideas, en un contexto a la vez reconocible e in nito. El cuerpo como lenguaje. Como casa y como búsqueda.

El desarrollo de mi obra artística ha sido paralelo a mi labor investigadora, fundamentalmente en el campo de los materiales en el arte y, más especí camente, en el ámbito de la escultura y la cerámica. Esta labor investigadora comienza en año 2011 con la obtención de una beca ministerial FPU (Formación de Profesorado Universitario), completando el ciclo en diciembre de 2014 con la defensa de mi Tesis Doctoral titulada "Nuevos materiales cerámicos a partir de reutilización de residuos pétreos de minería. Diseño, caracterización y aplicaciones técnico- artísticas", con cali cación de Sobresaliente Cum Laude y Mención Internacional. Esta labor investigadora y artística en torno al material cerámico continúa en la actualidad, tanto a nivel de materiales como de acabados.

En los últimos años he centrado parte de esta labor en los acabados en frío sobre barros cocidos: policromías, pátinas, tintes, etc., con el convencimiento de que el color es un elemento que refuerza, ayuda o incluso condiciona al concepto desarrollado por la forma. En este sentido, las 3 esculturas que se presentan al congreso CICREART 2017 son muestras de esta labor artística e investigadora de los últimos años, tanto a nivel conceptual como material. Pertenecen a la serie "*Sentar la cabeza*", formada por piezas que comparten una

estructura similar pero que poseen un desarrollo conceptual individualizado. Partiendo de una cabeza, una gura surge encima de la misma, en diferentes actitudes según la obra. Cabeza y gura entablan una relación con el n de hacer brotar una idea concreta, una metáfora visual que pueda generar diferentes interpretaciones, y cada escultura invita a una re exión diferente, con diversos enfoques, donde tienen cabida lo poético, la crítica o el humor irónico. Existe cierto deseo narrativo en cada pieza, el impulso de contar y transmitir a través cada escultura, movido por la búsqueda constante y re exiva sobre los diferentes aspectos de la condición humana. Convencido plenamente de las palabras de Rodin acerca de que "el arte es la misión más sublime del hombre, puesto que es el ejercicio del pensamiento que trata de entender el mundo y darlo a entender"[109] , hay una fuerte intención de profundizar en el discurrir humano, sus intenciones y manifestaciones, y traducir todo ello mediante la forma y el color, el barro y la pintura, con la intención de materializarlo de un modo lo su cientemente abierto como para generar diversas re exiones en el espectador.

A continuación se presentan las 3 esculturas con los datos técnicos. Tanto por su temática como por todo lo expuesto anteriormente creo que tienen cabida dentro de los planteamientos del congreso. En caso de que fuera necesario por cuestiones de espacio podrían incluirse alguna pieza más de la serie o eliminar alguna de las propuestas.



[109] RODIN, A. y GSELL, P. (traducción de Hector Argibay): Conversaciones sobre el arte, Monte Ávila Editores, Venezuela, 1991. Pág 8.



El origen de la idea, 2015. Barro refractario policromado con acrílicos. 42 x 24 x 26 cm. Sobre peana metálica







El susurro de la conciencia, 2015. Barro refractario policromado con acrílicos. 40 x 31,5 x 23,5 cm. Sobre peana metálica







No alcanzo a verte, tan arriba estás..., 2016. Barro refractario policromado con acrílicos. 37,5 x 18 x 34,5 cm. Sobre peana metálica

CAPACIDAD SIMBÓLICA. EDUCAR LA MIRADA

Cristina Toro Jiménez
toro.cristi1985@gmail.com

Fecha de realización: 2015.
Spazio ombra, 70 x 100 cm.
L´altro "il doppio" me, 100 x 70 cm.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Es sobre el cuerpo, y más directamente sobre la piel, como primera frontera, la parte de la anatomía que ha suscitado en el mundo contemporáneo respuestas más variadas. Estas oscilan entre su concepción en tanto que llega a ser mero soporte de trabajos visuales y la consideración de la piel como envoltorio o frontera. Explorar este cuerpo de sensación es mi tarea contemporánea. Una tarea que es a la vez política, filosófica y estética, pues exige que el pensamiento y el arte aporten algo nuevo al mundo y transformen nuestro ser y nuestro devenir. Una cartografía artística, por lo tanto, es una topografía del futuro, un diagrama para la producción de lo nuevo. Evidentemente, la pregunta es ¿cómo? Para responder a esta pregunta se han examinado las distintas posibilidades expresivas del cuerpo como medio artístico vivo. Esta investigación pretende poner en valor la interpolación de las distintas artes hacia formas de expresión actuales como formas de comunicación; Así por ejemplo, la danza se presenta como forma de creación artística interrelacionada con otros ámbitos de la creación como el teatro y la performance. Por lo que el proyecto es una expresión de distintos ámbitos del arte mostrada de una forma interdisciplinar, interrelacionada descubriendo la riqueza de la creación e interpretación artística de forma transversal a través del uso del cuerpo humano como medio de expresión artística.

1ª Fase: Se parte de un estudio previo de anatomía artística en movimiento cuyo principal eje es la danza, el teatro y la performance; se secuenciará el movimiento en la obra de Pina Bausch (bailarina y coreógrafa alemana) representado en una serie de dibujos y obras pictóricas, junto con una video performance en la que se dibujará danzando sobre el papel utilizando el cuerpo como médium de creación pictórica.

El resultado de esta obra se llamará "Bailando la huella del espacio".

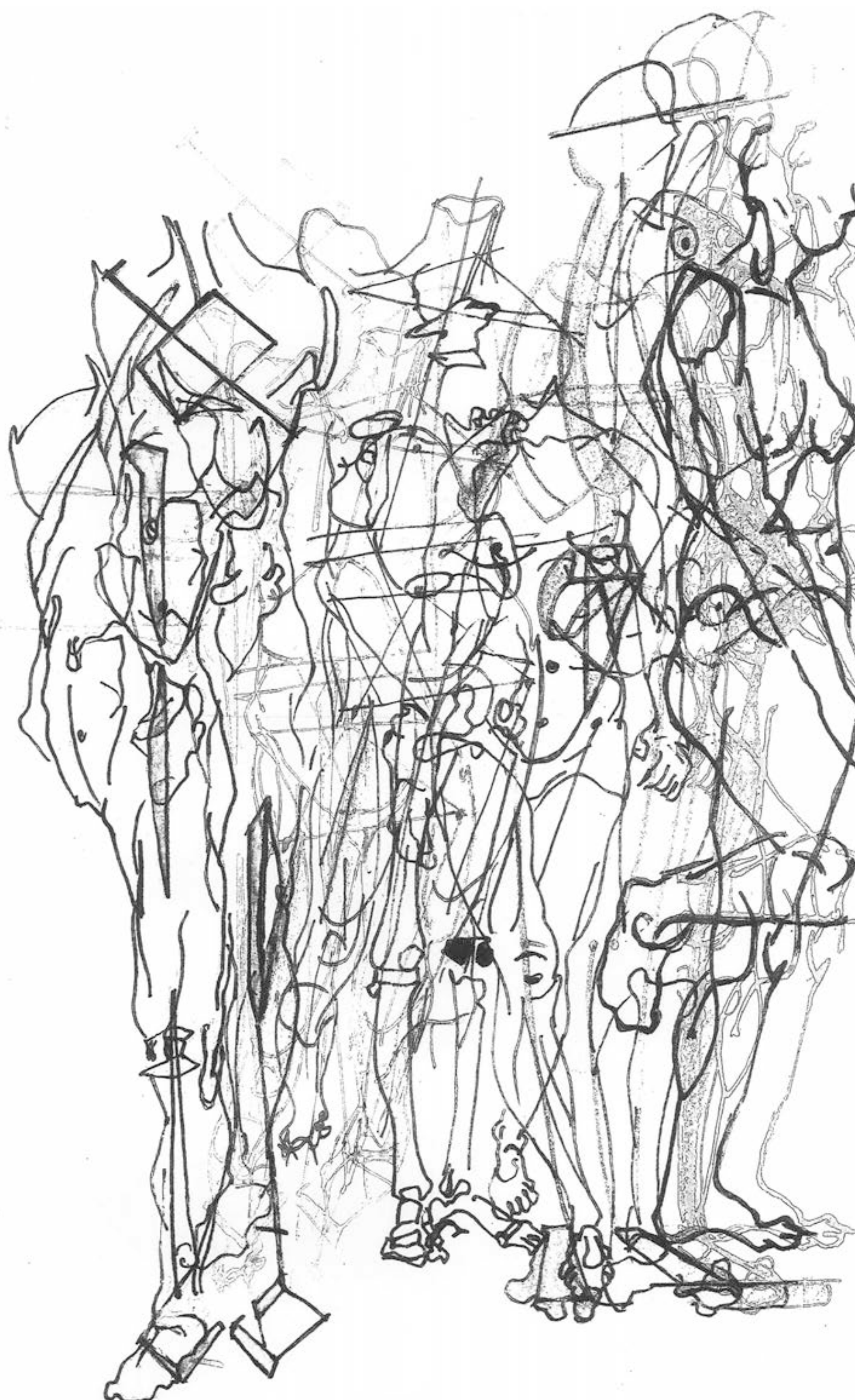
2ª Fase: Se traspasa la creación artística aplicándola a la pedagogía didáctica en el aula y experimentando una segunda fase creativa a partir del estudio de la obra previa creada "Bailando la huella del espacio" que servirá como referente creativo para los alumnos a través de un análisis de la misma.

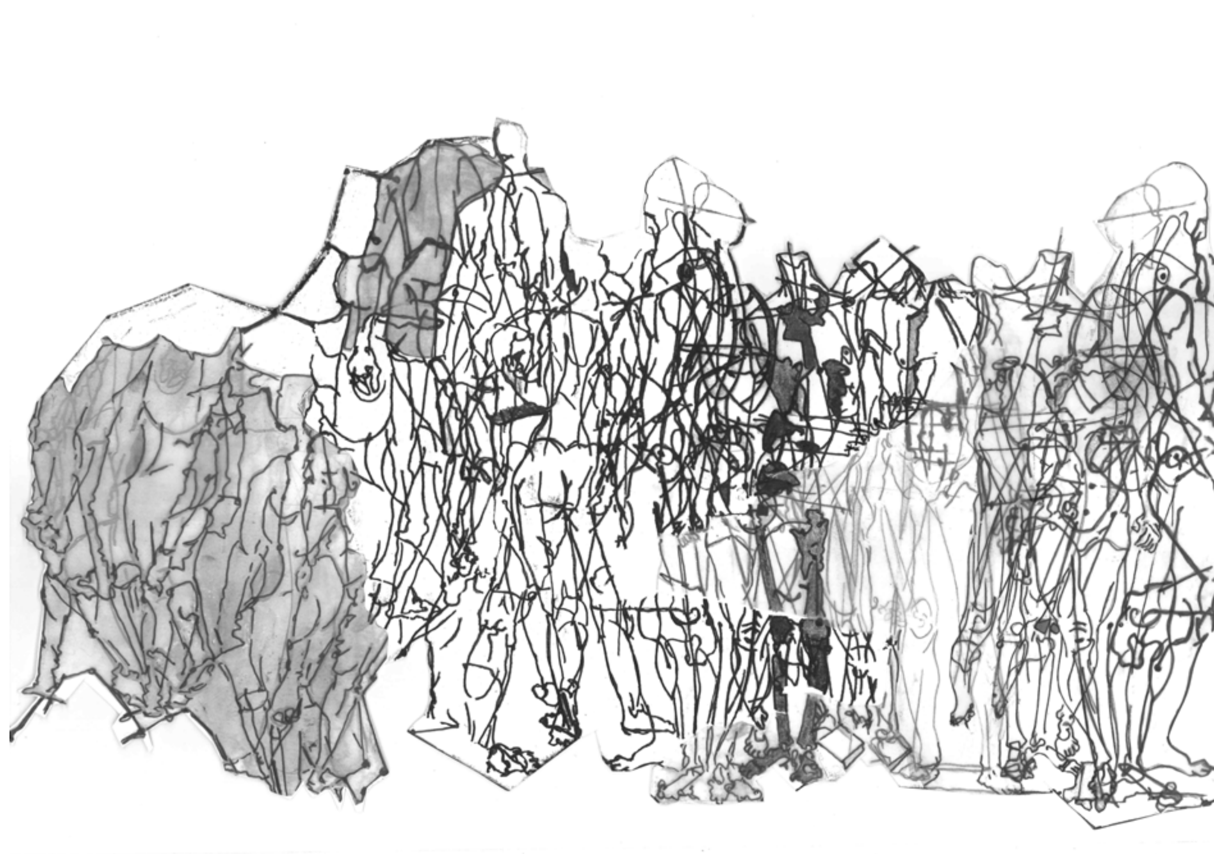
A partir de este cada alumno compondrá su propio dibujo en el que se les pedirá que plasmen la danza en soporte papel con unos materiales determinados.

Para finalizar la fase creativa serán los alumnos quienes realicen una video performance en la que dibujarán danzando en un gran formato conjugando así las distintas formas de creación de una forma interdisciplinar transversal (danza, teatro, dibujo, creación, acción, emoción…).

Con el resultado final se realizará una exposición en la que se mostrará:

- Dibujos de la serie "Bailando la huella del espacio", Cristina Toro
- Un corto animado de los dibujos realizados en el aula en los que se secuencia el movimiento a través del dibujo, o en su defecto los mismos.
- La obra pictórica performance realizada por los alumnos.
- La obra pictórica performance realizada por mí.
- Se presentará una comunicación definiendo artística y el proceso creativo de la misma.





CONFLUENCIAS DISPERSAS

Antonio Vigo Pérez
antonio.vigo@urjc.es

Universidad Rey Juan Carlos, España

Fecha de realización: mayo de 2016.
Técnica y materiales: técnica mixta, barro y cobre.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Encuentros sobre límites terrestres y otras cuestiones de forma

> En el fondo de un ser vivo, en el fondo de sus células, en el fondo de sus moléculas, en el fondo de sus átomos están las partículas elementales. Allí, en el fondo más hondo conocido, encontramos la constitución de la realidad más fundamental.
>
> Jorge Wagensberg, 2007[110]I

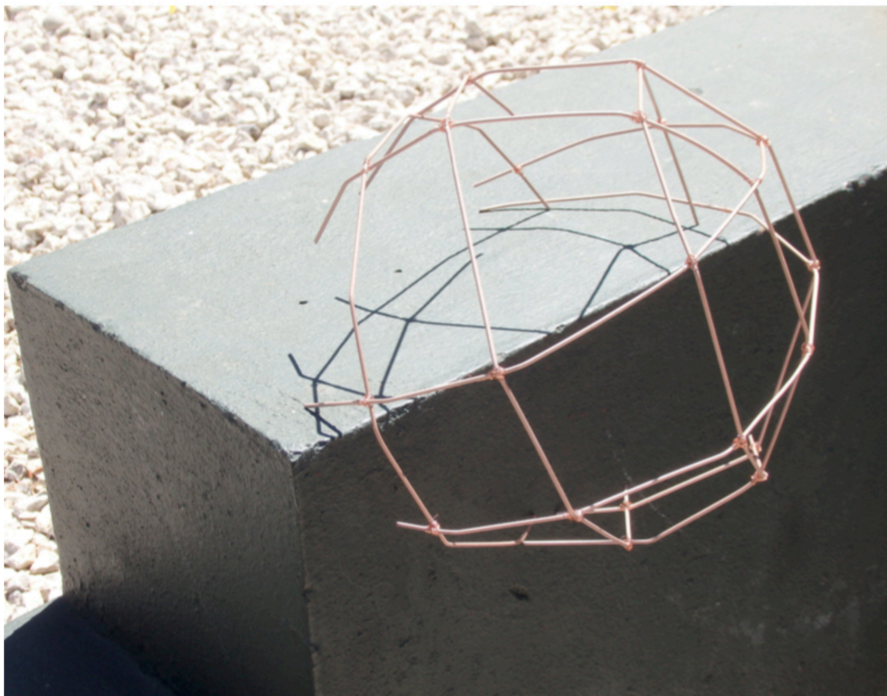
Masa y estructura conforman la materia de la que se sirve la escultura para evidenciarse ante una realidad que no es solo sólida. El cuerpo de la escultura, a veces inapreciable, subyace sobre la forma más rotunda y contundente que la significan. La estructura brinda equilibrio a la forma para así dar coherencia al conjunto de un cuerpo sólido. Desde estas afirmaciones he tratado de intervenir plásticamente, de un modo en el que cualquier elemento que se incluya en el paisaje responda a este planteamiento, y como consecuencia quede integrado en el mismo, como si allí hubiera surgido espontáneamente. De estos principios subyacen las emociones que conforman la piel del recorrido vivencial que durante tres días tuvimos profesores y alumnos en la Fundación Montenmedio de arte Contemporáneo, en el mes de mayo del 2016. Compartimos la sensación de que la tierra de ese lugar, cargado de simbolismo nos inundaba desde el primer instante, y nos acercaba a nuestra esencia más elemental. La actividad docente "Conversaciones con el Paisaje" que por segundo año consecutivo se llevó a cabo por un equipo de profesores de Bellas Artes de la Universidad Rey Juan Carlos acompañados por un grupo de alumnos, tuvo como objeto reflexionar y experimentar las relaciones entre el arte, el territorio y el paisaje.

Por estas razones la propuesta artística "Confluencias dispersas, 2016", que desarrollé en el marco del proyecto de innovación docente en este punto tan particular de la península Ibérica, trata de establecer un dialogo entre el cuerpo de la forma escultórica y su integración en este paisaje tan particular. Por ello el principal interés fue el de mantener una relación coherente con el lugar en que se instaló, asumiendo que la perdurabilidad de la obra, por su carácter efímero, se limitó a los días de duración de la actividad. Así desde la composición de elementos, aparentemente opuestos en materiales y estructura, se trata de encontrar una conexión, como ocurre en este fascinante lugar fronterizo, donde la intersección cultural se respira en cada movimiento, en cada inhalación, mientras encontramos la constitución de la realidad más fundamental de dos tierras que comparten el mismo aire.

[110] La rebelión de las formas: o cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta. Tusquets editores, 2004

No es necesario investigar mucho, ni documentarse en exceso, para darse cuenta de que nos encontramos muy cerca del estrecho, lugar que no es únicamente la representación a nivel geológico de una fisura de las dos placas tectónicas Euroasiática y Africana. Tan solo 14,4 km separan dos continentes que en todo momento están unidos por el viento, que no entiende de limites fronterizos; como se ve en la obra "Plansone Dutty Free, 2006", del artista Camerunés Pascale Marthine Tayou, en la que muestra, con gran emoción, un reclamo a la libertad, para evidenciar, a través de ellas, la realidad más fundamental del individuo.





DESANGRÁNDOTE DE AMOR POR EL COSTADO

Ana Tejada Muñoz
anaitemu@gmail.com
Fundación José Luis Tejada

Fecha de realización: 2014.
Técnica y materiales: técnica mixta, dibujo a tinta y acuarela y edición digital.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

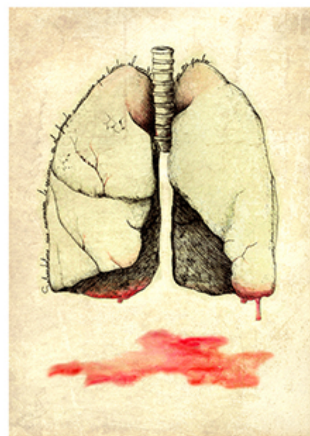
Esta obra surge tras la lectura del poema de José Luis Tejada "No se atreve a creer que su amada padezca, como el, del mal de ausencia" del Libro "El Cadáver del alba" pues el título de esta serie está inspirado en uno de los versos de dicho poema. A partir de esta primera obra fui buscando otros poemas de este mismo autor que tuviesen también relación con temáticas románticas y que a su vez hiciesen referencia a algún órgano del cuerpo humano, utilizando técnicas tradicionales como las tintas y la acuarela en combinación con técnicas de retoque digital, procurando darles un aspecto clásico o romántico evocando antiguos grabados de anatomía, contrastándolo a su vez con el punto más provocador, casi desagradable de la sangre, con el objetivo de establecer un diálogo con los versos y con el espectador. En esta pieza se fusiona literatura y plástica tomando como referencia los caligramas popularizados por Guillaume Apollinaire y se ha utilizado, con excelentes resultados, como detonante para realizar actividades de ilustraciones y caligramas con alumnos de la ESO y Bachillerato.

BIBLIOGRAFÍA

Agirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística : ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética.* Barcelona: Octaedro.
Jardí, E. (2012*). Pensar con imágenes.* Barcelona: Gustavo Gil.
Poeta-joseluistejada.org. (2016). Fundacion Jose Luis Tejada - Publicaciones. [online] disponible en: http://www.poeta-joseluistejada.org/publicaciones.html
Tejada, J. L. (1968). *El Cadáver del alba.* Editorial Oriens, Madrid.











DIÓGENES DE SINOPE

Balbino Montiano Benítez
balbinomontiano@ugr.es
Universidad de Granada

Fecha de realización: 2014.
Técnica y materiales: 115 x 40 x 30 cm, fundición en bronce. Escultura-bronce-poliestireno expandido.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

"Diógenes de Sinope" ha sido realizada mediante procesos de creación en poliestireno expandido y posterior fundición en bronce durante el año 2014. Gracias al contrato de investigación C-3941-00 "Realización de esculturas e investigaciones de nuevas técnicas de fundición escultórica" con la empresa Fundición "Arte en bronce M.S.", a través de técnicas de fundición en bronce se obtiene una obra que muestra un acabado muy rico en texturas, donde la disposición de los volúmenes y espacios adquieren un mayor sentido utilizando la pátina verdosa que caracteriza a la pieza resultante. El resultado del proceso creativo contiene un alto carácter figurativo, representando a uno de los filósofos griegos más influyentes de la escuela cínica de Grecia y en la historia del pensamiento en general. Un filósofo cuyas bases se centrarían durante toda su trayectoria en la auto suficiencia. Un personaje que vagaba por las calles de Atenas provisto de un manto, un báculo y un zurrón, y a quien solo le bastaba dormir en un tonel, entre las muchas anécdotas que se conocen actualmente sobre él. El proceso creativo desarrollado en la escultura se distingue por las técnicas innovadoras utilizadas en su diseño, a través de diversas planchas de poliestireno expandido, trabajadas con herramientas de metal en caliente y que con la ayuda de la cera utilizada han permitido resaltar todas las texturas con una facilidad sorprendente.



EL PALEOARTE COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE. APROXIMACIÓN A LA PALEOFAUNA IBÉRICA: RECONSTRUCCIÓN DE CONCAVENATOR CORCOVATUS

Paco Vílchez Barea
baryonyxillora@hotmail.com

Fecha de realización: 1 de mayo de 2016.
Técnica y materiales: lápiz y color digital.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

De pequeño siempre me preguntaba: ¿En España había dinosaurios? La Península Ibérica es uno de los epicentros mundiales de la investigación paleontológica vertebradista de los últimos años. Cuando hablamos de fauna extinta, nuestras referencias parten irremediablemente hacia los animales que hemos visto en películas y documentales apoyadas por instituciones de países más orgullosos de su patrimonio que el nuestro; la incesante mina de descubrimientos en Liaoning, China, los famosos Tyrannosaurus, Triceratops y Ankylosaurus de Hell Creek, Estados Unidos o los descomunales animales que se pasearon por la Patagonia argentina. Sin embargo, no tenemos cultura de atender a lo nuestro cuando se trata de sorprendernos, tampoco en paleontología. Por ello es importante y necesario dar a conocer el patrimonio paleontológico de nuestra tierra, cómo es reconstruido el aspecto de estos animales extintos y, mediante estos canales, utilizar la fascinación que genera la fauna de otros tiempos para enseñar y aprender. ¿Cómo? ¿Que en el Padul había Mamuts? Ningún granadino debería expresar sorpresa al conocer datos como este.

Para adecuarse a las características del tema a tratar, la metodología utilizada en este proyecto es una metodología artística de investigación. Aprovecharemos los conocimientos artísticos del profesor en combinación con unas nociones paleontológicas básicas que nos servirán para llevar a cabo las distintas fases del trabajo, desde la obtención de datos hasta la presentación de los resultados finales.

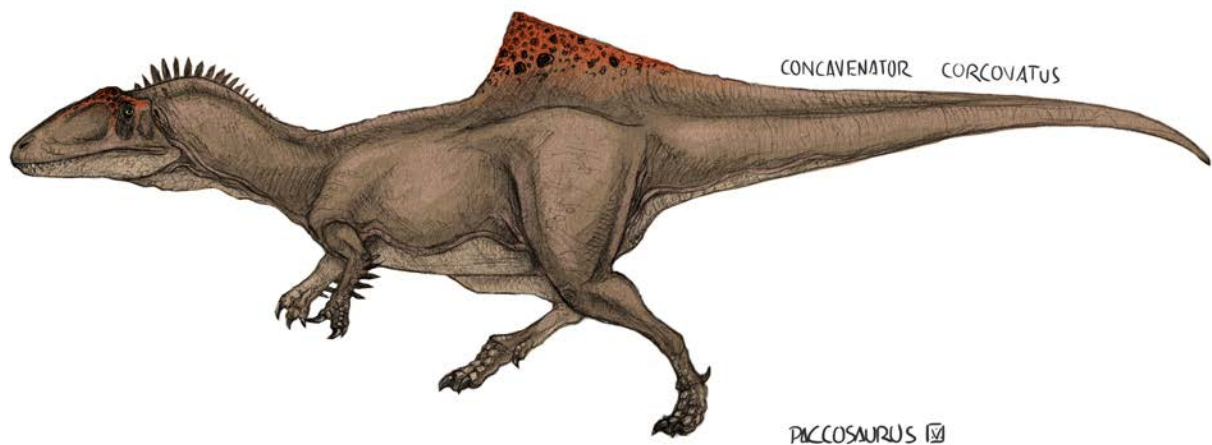
Mediante dinámicas centradas en el proceso artístico y científico que conocemos como paleoarte, tanto niños como adultos podemos aprender cómo se reconstruye la imagen de un animal extinto de la mano de las pautas que científicos y paleoartistas utilizan. Aprenderemos también a deducir cómo era su entorno, su modo de vida y el de la fauna que le rodeaba.

La metodología utilizada se basa en el trabajo grupal con repartición de roles rotativos. Los miembros del grupo podrán ser dibujantes, ornitólogos, geólogos, etc. De esta manera, aprendemos a aportar ideas a campos de conocimiento que no son el nuestro, a desarrollar críticas de manera constructiva y a recibirlas, asumirlas o rechazarlas. Por otra parte, el profesor deberá ser partícipe del aprendizaje, abriéndose a que su alumnado le haga preguntas cuya respuesta no conoce, y, mediante el desarrollo de trabajos de investigación, aprender todos juntos.

Puesto en práctica este proyecto, los alumnos ofrecieron unos resultados fascinantes en sus reconstrucciones, aprendieron el por qué del aspecto del animal propuesto a reconstruir mediante la observación de especies actuales relacionadas, la indagación en el entorno natural en el que vivía y teniendo en cuenta su alimentación. Los alumnos se implicaron y

mostraron gran interés y haciendo preguntas muy interesantes que se propuso resolver mediante trabajos de investigación, atendiendo a los intereses y las curiosidades despertadas al alumno.

En comparación con el interés y la curiosidad que despiertan los dinosaurios en todo el mundo, incluyendo España y Portugal, es desolador el nicho de interés que el paleoarte ocupa en nuestro país, cuando resulta ser la disciplina responsable de que podamos hacernos una idea de cómo eran estos animales, y cuando tenemos en nuestro país a algunos de los mejores paleoilustradores del mundo, como es el caso de Raúl Martín. A esto hay que añadir la cantidad de descubrimientos importantes que se han llevado a cabo en yacimientos como el de las Hoyas, Cuenca, yacimiento en el que se descubrieron los restos de Concavenator corcovatus (Animal representado por la ilustración presentada a Cicreart2017), fósil casi completo que revolucionó la forma que tenemos de entender a los terópodos en todo el mundo. Es necesario darle algo de luz al mundo del paleoarte y aprovechar el poder que tiene como canal de aprendizaje, pues a todo el mundo le gustan los dinosaurios. ¿No?



EL PRINCIPITO: DISEÑO DE PERSONAJES A TRAVÉS DE INVESTIGACIONES ARTÍSTICAS CRUZADAS ENTRE PERSONAJES LITERARIOS Y PERSONAS REALES

Irene Sirvent Fresneda
irene.kiribati@gmail.com
Universidad de Granada, España

Fecha de realización: 2016.
Técnica y materiales: técnica mixta.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Esta propuesta investiga artísticamente acerca de la realidad social del siglo XXI a través de la creación de un diseño de personajes y utiliza la ilustración como medio para llevarla a cabo. Una búsqueda que se realiza principalmente mediante la comparación entre una serie de identidades reales del entorno de la autora y los personajes ficticios creados por Saint-Exupéry en 1943 en la novela El principito.

El Principito es una de las novelas cortas más leídas de la humanidad. Con más de 253 traducciones, mil 300 ediciones y 145 millones de ejemplares vendidos. Pero esta definición -diría su autor- sólo valdría para complacer a unos pocos, las personas grandes y razonables, así que añadiré otra más: "A veces el principito es una bandada de pájaros silvestres y de asteroides que nos elevan sobre las relaciones humanas para mostrarnos, simplemente, lo esencial. Otras veces, el principito es un tesoro que nos susurra grandes verdades al oído, sólo comprensibles por el niño que fuimos, e incluso -en ocasiones- puede llegar a ser un espejo donde lo vemos reflejado."

Para mí ha supuesto mucho este pequeño gran libro. Desde la primera "lectura" rápida que hice cuando era muy pequeña, fijándome símplemente en los trazos característicos de la estilográfica de su autor, hasta el momento en el que lo terminé de leer, por primera vez, unos meses después. El primer libro se recuerda siempre, y ahora de nuevo, el juego que encuentro en sus letras me descubre mirándome a mí misma desde sus páginas, unos cuantos años después. Esas acuarelas, casi icónicas, no sólo influyeron en Irene, la niña de cinco años, sino que también han influído mucho en adaptaciones y versiones posteriores hechas por grandes ilustradores. Lograr sobreponerme a la estética habitual de este joven mito literario es uno de los caminos principales que recorre esta investigación.

Por adecuarse a las características de ese proceso, la metodología que se utiliza para desarrollar el proyecto es una Metodología Artística de Investigación, que aprovecha conocimientos profesionales de las especialidades artísticas para llevar a cabo las distintas fases del proyecto. Desde la concepción, la obtención de datos... hasta la presentación de los resultados finales.

He utilizado la ilustración contemporánea como medio de investigación por dos razones. La primera es porque, tradicionalmente, es una técnica que está estrechamente relacionada con la literatura, y la segunda es por la rapidez y espontaneidad que me ofrece a

la hora de recoger datos in situ y la versatilidad para relacionar las distintas subjetividades entre sí.

La obra que vengo desarrollando como artista desde hace ya años estudia el tema de la identidad de la humanidad en relación a su entorno social. Rescatando de la historia la palabra persona, en su etimología derivada de las teatrales máscaras griegas, me interesa la idea de investigar personalidades literarias como espacios en los que se encuentra reflejado el ser que lee.

Mi investigación puede enmarcarse en las del grupo de mujeres artistas que se reflejan a sí mismas y a la realidad que les rodea mediante la técnica de la ilustración y que combinan un estilo contemporáneo con un aspecto simbólico. Entre ellas pueden encontrarse Maruja Mayo, Cindy Sherman, Frida Kahlo y Louis Bourgeois con sus investigaciones artísticas sobre el tema de la identidad o Amy Cutler, Hanna Höch y Kaye Blegvad que rescatan de la literatura las identidades de sus ilustraciones. En todos los casos sale a relucir la eficacia del retrato como herramienta de conocimiento sobre la identidad personal y la realidad social que viven las artistas.

Este tipo de investigación se ha realizado muchas veces a lo largo de la historia pero sigue estando muy de actualidad por recoger simbólicamente una parte eterna de las sociedades y las subjetividades a través del arte que producen. Las identidades de muchas personas que vivieron antaño quedaron plasmadas en el arte de su época más fielmente que en documentos con carácter cuantitativo como el registro civil o las riquezas de los países.



EL SER

Mª Ángeles Alegre del Rey
marianalegre4@hotmail.com
Universidad Autónoma de Madrid, España

Fecha de realización: 2013.
Técnica y materiales: arcilla. 25.5 x 10 cm.

JUSTIFICACIÓN DE LA OBRA ARTÍSTICA PRESENTADA CON LA INVESTIGACIÓN

El principal obstáculo a la creatividad a menudo no se encuentra en el entorno sino en el modo en que una persona contempla el mundo. (Sternberg, RJ.&Lubart,T I.)

La pieza escultórica denominada "el Ser" que presento para este III Congreso Internacional de Investigación y Docencia de la Creatividad (CICREART 2017) forma parte de un recorrido personal de investigación pedagógica en el que se entrecruzan dos líneas de investigación:

Procesos de Innovación educativa. Dimensión artística y cultural como referente de la investigación y diseño educativo.

El recorrido de investigación realizado a través de ambas líneas de investigación tiene lugar sobre la base de la siguiente hipótesis argumental que subyace a la investigación señalada:

la interpretación simbólica, de los trastornos de aprendizaje de mayor incidencia en nuestras escuelas (Trastornos de Déficit de Atención con Hiperactividad y Trastornos de Espectro Autista) genera indicadores y estrategias orientativas para el desarrollo y enriquecimiento creativo de la cultura escolar.

Ambas líneas de investigación confluirán sobre la perspectiva interpretativa de las dificultades de aprendizaje en el ámbito de la orientación escolar, así como sobre el estudio y desarrollo progresivo de la conciencia pedagógica tratando de desvelar nuevas vías de evolución y diseño de las instituciones educativas.

Encarar la complejidad del objeto de estudio que nos ocupa,la heurística del seno de las instituciones escolares, saber de su dimensión poética y trascendente nos lleva a comprender que como afirmaba Jackson, (1992) en su célebre obra La vida en las aulas, "el hecho educativo es más parecido al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala" (p.197).

Comprender y contemplar este aspecto que pone en evidencia la razón poética de "la vida en las aulas", de la vida en las escuelas, nos lleva a concebir el hecho educativo como un hecho artístico cuya indagación requiere de una visión contemplativa de los intersticios que se dan en ella. A su vez supone "poder incluir en el recorrido de las líneas de investigación unas poéticas indagadoras de autoexploración" De Miguel (2011).

El enfoque planteado junto con el recorrido de indagación experiencial en el ejercicio profesional de la orientación escolar que he llevado a cabo durante diecisiete años en escuelas públicas de Educación Infantil y Primaria me ha permitido la reafirmación y profundización en esta manera de explorar el mundo educativo. Se trata de un enfoque y una propuesta de investigación educativa en la que saberse partícipe de la misma supone saberse sujeto de transformación y autotransformación identitaria a través de procesos artísticos como parte esencial y constituyente de la propia investigación.

En el monográfico dedicado a Percepción, Vivencia e Identidad corporales perteneciente a Actas Españolas de Psiquiatría publicado en el año 2011,en el mes de diciembre, se señala respecto al concepto de identidad en sí, que desvelar es lo que Heidegger llama "herausbringende Entbergen"(p.75) traducible como descubrir liberando. Nos conduciremos por tanto a la significación de procesos de auto-revisión identitaria, enfocados a la reorientación permanente de la cultura escolar.

Bajo este punto de vista presento en lo que supone el desarrollo y recorrido de investigación pedagógica experiencial, (en la que se enmarca la pieza escultórica presentada "El Ser") obra artístico-visual en respuesta a la perspectiva interpretativa y fenomenológica que lo sustenta, así como en respuesta al exponente expresivo y simbólico de las cuestiones abordadas. La dimensión artística conecta en el ámbito educativo con el necesario cultivo de las sensibilidades, por encima de fronteras puramente mentalistas, con las que se entiende necesario abordar, tanto las respuestas educativas como los procesos de investigación educativa. Tratamos con ello de dar cuenta del potencial de los procesos singulares y creativos del ámbito psicopedagógico en el que se desarrolla la investigación señalada.

La justificación de este estudio se presenta ante la necesidad de:

1. Responder a la creciente emergencia de trastornos de aprendizaje cuya alteración se detecta principalmente en el área de la comunicación y el lenguaje y en las dificultades para el desarrollo de competencias emocionales, las cuales conviven a su vez con altos potenciales de aprendizaje en otras áreas del desarrollo.
2. Impulsar nuevas ideas de renovación pedagógica,de regeneración educativa, de conciencia pedagógica.
3. Profundizar en formas de investigación educativa donde el lenguaje simbólico, evocativo se pone al servicio de un quehacer y una actividad educativa transformadora, capaz de captar lo más singular de los procesos humanos.
4. Responder desde una formación integral e inclusiva, trascendente (no egotizadora) a las coordenadas de aldea global y a la avalancha de información en la que nos movemos, generada por los medios tecnológicos y de comunicación.
5. Vincular proyectos escolares, educativos, al saber universitario.

El presente estudio nos interpela a descubrir el sentido de los fenómenos educativos por los que se caracteriza la escuela actual, así como los referentes por los que ha de guiarse la evolución de los espacios educativos. Dicha evolución pasa de manera ineludible por el desarrollo y ampliación de la conciencia pedagógica. Ningún problema puede ser resuelto por el mismo nivel de conciencia que lo creó. Desde la perspectiva interpretativa la función simbólica se puede definir por la búsqueda de sentido. En esta búsqueda de sentido destacamos la vivencia, señalando al término alemán Erlebnis el cual fue haciéndose popular a lo largo del siglo XIX en la literatura biográfica y en la creación artística referido al fundamento del conocimiento, como concepto clave de la conciencia.



Figura 1: "el Ser"
Fuente: Elaboración propia. Arcilla. Alt 25.5 x 10
Marian Alegre del Rey

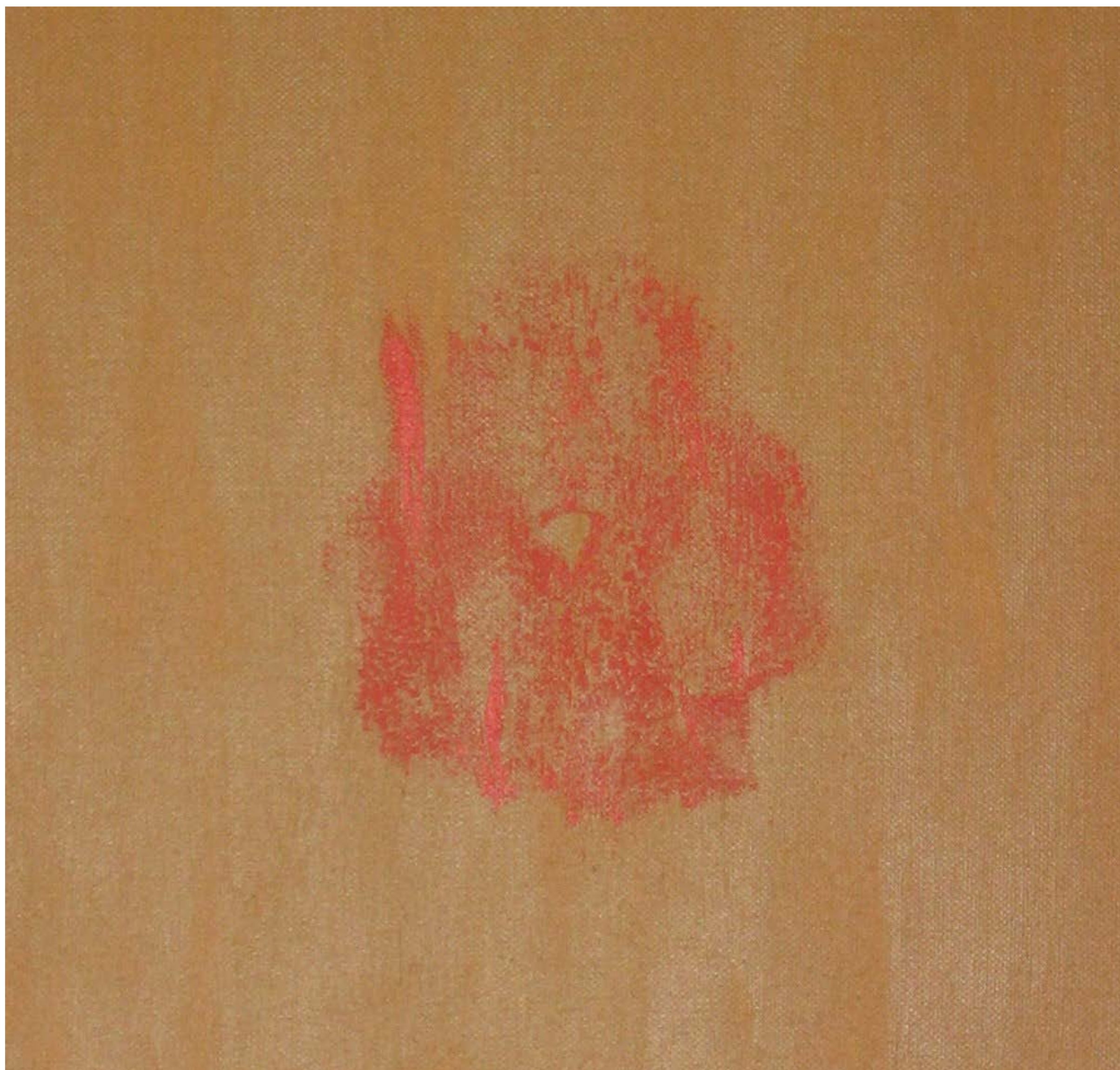


Figura: 2 "Centro"
Fuente: Elaboración propia. Acrílico. 40 x 40

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

De Miguel, L.(2010). *La tela, la huella, el blanco y el negro en la manifestación de ser. Modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador-educador.*(Tesis Doctoral).Facultad de Bellas Artes de la U.C.M. Madrid.

Jackson, P.(1991). *La vida en las aulas (de 1992).* Madrid. Ediciones Morata,S.A.

López Ibor, J.(2011,Diciembre). Percepción, vivencias e identidad corporales. Actas Españolas de Psiquiatría. Vol.39 Madrid. Fundación López-Ibor J. Comunicación y Ediciones Sanitarias, S.L.

Sternberg, R.J. & Lubart,T.(1997). *La creatividad de una cultura conformista. Un desafío a las masas. Barcelona.*Paidos.

Vilanau, C., Casado, A., De La Herrán,A. y Grosso, L. (2009). *La educación un arte extasiológico.* Madrid. Editorial Fundación Fernando Rielo.

ESTUDIANDO A ÁNGELES SANTOS TORROELLA

Laura Fernández Linares
acuarel-aura@hotmail.com

CEPER San Matías, Granada, España

Fecha de realización: 2016-2017.
Técnica y materiales: técnicas diversas (acrílico, tempera, acuarela).

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Cada curso escolar en el aula dedicada a Arte y Pintura del CEPER San Matías dedicamos una buena parte de nuestro tiempo a aprender a pintar a través del conocimiento de la obra pictórica de mujeres pintoras. Nos parece muy interesante descubrir mujeres pintoras de todos los tiempos que no suelen estudiarse en los libros de Historia del Arte, por lo que parece que no han existido o que tal vez no hayan merecido ser incluidas. Por ello, en nuestra aula nos acercamos al mundo de la pintura buscando siempre mujeres pintoras que nos ayuden a conocer cómo estuvieron ellas involucradas dentro de los diferentes movimientos artísticos, cómo participaron en ellos más o menos activamente, y cómo fueron conocidas o cómo se quedaron en el mundo de lo invisible.

Este curso lo estamos dedicando a pintoras españolas surrealistas y hemos visto gran parte de la obra de dos de ellas, que, sin ser grandes desconocidas, sí es cierto que la mayoría de la población de a pie no tiene ni tan siquiera consciencia de sus nombres: las surrealistas Maruja Mallo y Ángeles Santos.

Los alumnos y alumnas del aula son de una diversidad riquísima, tanto en edad como en nivel cultural y económico, entre otros, al igual que no todos tienen la misma aptitud para reinterpretar las obras y precisamente esto que podría tenerse como una dificultad es lo que hace desarrollar el sentido de la capacidad creativa.

Entre los objetivos que se persiguen en el aula, además del conocimiento de las técnicas pictóricas y el acercamiento a las mujeres pintoras en la historia, también está presente el desarrollo de la creatividad. Por ello, se proponen temas que el alumnado ha de interpretar dando forma a las propuestas de manera de juntas formen parte de un todo.

La muestra del ejercicio que se expone es la reinterpretación de la obra de la pintora Ángeles Santos Torroella, titulada “Un mundo”, donde dicha artista recrea en un lienzo colosal su propia visión del mundo. El trabajo propuesto en el aula era acercarnos a esta obra para reinterpretarla como “mundos” tridimensionales y captando en ellos fragmentos de la pintura de Ángeles Santos, fusionándolos con otras de sus obras o con autorretratos de los autores.

En el aula y fuera de la misma es donde todos los que pertenecemos a este proyecto nos sentimos realmente implicados y felices con lo que aprendemos, descubrimos, reinterpretamos, creamos y ponemos en común.



FLORECIENDO, EMERGIENDO, ESPERANDO. PENÉLOPE I

Laura Fernández Linares
acuarel-aura@hotmail.com

CEPER San Matías, Granada, España

Fecha de realización: 2016.

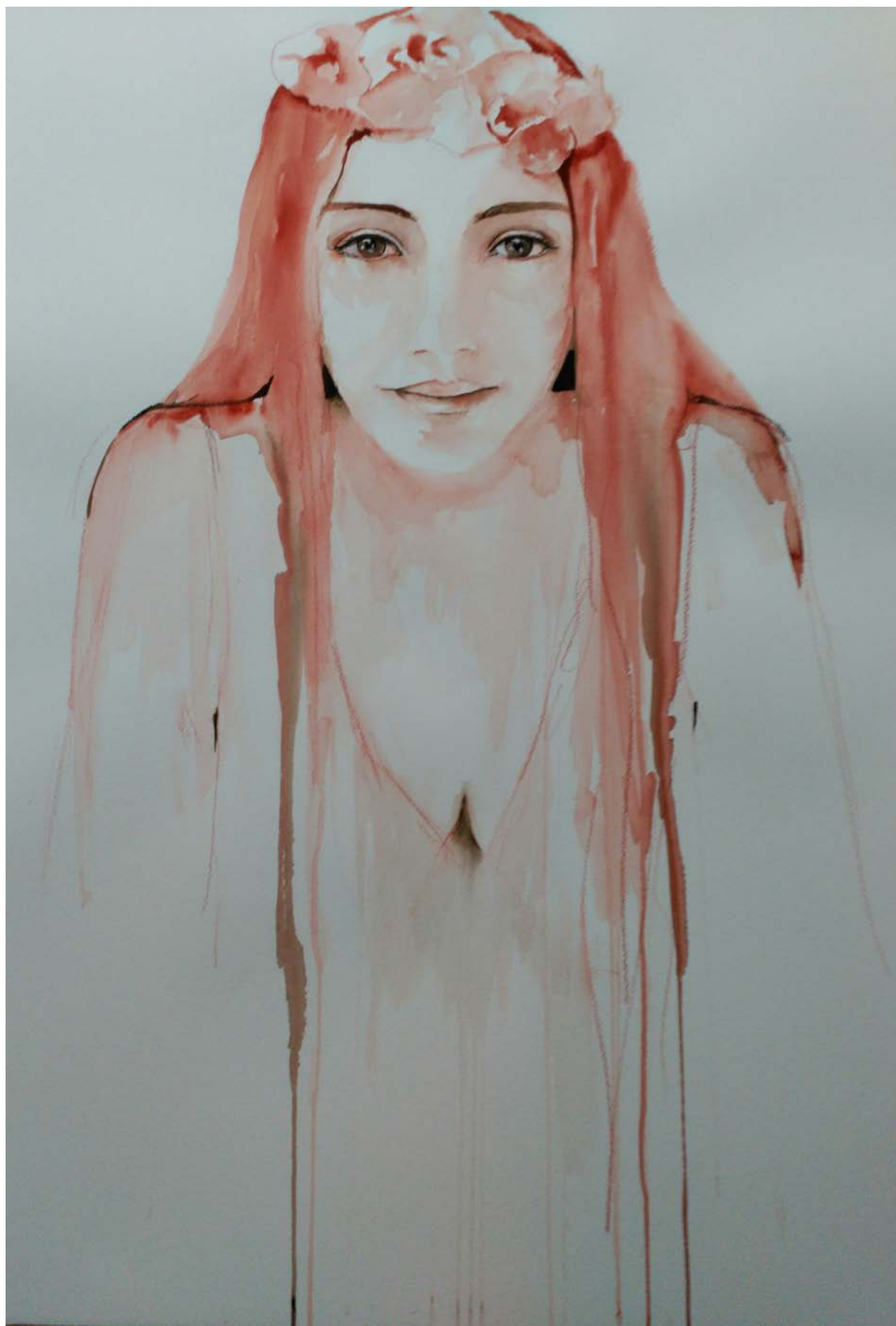
Técnica y materiales:

1. *Floreciendo.* Acuarela, 57 x 75 cm.
2. *Emergiendo.* Acuarela, bicromática, 75 x 57 cm.
3. Esperando. Penélope I, Acuarela, 100 x 70 cm.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Las tres obras tienen un nexo común: el valor de la obra en proceso. Se pueden considerar que no están terminadas -aunque para mí sí- puesto que todas ellas están representando el momento en el que el artista está más involucrado con la obra, cuando en el papel aún quedan muchas zonas en blanco, tal vez esperando ser cubiertas. De esta manera, el espectador que ve la obra también puede terminarla en su imaginación. Se trata, en definitiva, de no cerrar la idea representada y hacer que esta quede también expuesta a los cambios de la vida, jugando a ser compañeros de viaje obras y artista.







IT´S ALRIGHT?

Guillermo Martínez Salazar
gmartinez@us.es
Universidad de Sevilla, España

Fecha de realización: 2016.
Técnica y materiales: resina de poliéster policromado.
URL: https://guillermo-martinez.blogspot.com.es/2014/09/homenaje-al-greco.html

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

En esta obra se conjugan elementos dispares como la gola o los tatuajes, que independientemente son atributos que tienen una gran carga de significado por si solos. Todos ellos reflejan momentos concretos de la historia. La contraposición de ambos, nos evocan al anacronismo pero gracias a la figura humana como vehículo logran convivir en un mismo espacio y tiempo. Siguiendo la corriente actual del realismo contemporáneo, la obra persigue despertar desde la figuración naturalista, una sensación de provocación, inquietud, atracción, etc. El espectador hará una lectura personal de la obra, acudiendo a sus vivencias personales de las que extraerá sus conclusiones. La realidad es el medio en el que se apoya mi labor investigadora, entendemos por real todo lo que comparte el concepto verdadero de lo innegable. No obstante, a la hora de percibir la realidad, cada individuo hace su propia lectura basada en el entendimiento personal fruto de sus vivencias. En relación a la obra presentada "It's alright?" la realidad queda conformada en una serie de características que limitan su pervivencia a la época que le corresponde. Dado que la realidad se ha ido adecuando a las exigencias y hechos sociales podemos determinar que llegamos a construir una revisión de la realidad. En consecuencia esta reinterpretación de la realidad – entendiendo la realidad como el fiel reflejo de la naturaleza – esta segunda realidad se compone de otros elementos como son ideas, utopías, credos, sentimientos, mitos, etc. Son percepciones que el espectador realiza adaptándolas a su propia percepción de la realidad y en contraposición a esa otra realidad emocional.





LA LETRA CON SANGRE ENTRA

Manuel Pérez Valero
manolosilicona@gmail.com

Universidad de Granada, España / Enhorabuena

Luis Casablanca
Enhorabuena

Fecha de realización: 2015.
Técnica y materiales: técnica mixta (pupitre con pizarra, libros, cabeza de maniquí, tizas, herramienta sargento). Medidas: 114 x 102 x 95 cm.
URL:
https://www.facebook.com/enhorabuenaART/
https://www.instagram.com/enhorabuenaart/

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Enhorabuena nace en el año 2013. Fundado por dos artistas, Manolo Silicona (Manuel Pérez Valero) y Luis Casablanca, que antes, desde el 2006, habían sido profesor y alumno. Realizan una obra de claro sentido para-real, de connotaciones irónicas y ciertas perspectivas con marcado carácter social.

La pieza presentada en esta ocasión se titula La letra con sangre entra, está dedicada a la educación decimonónica. La obra de características surrealistas, solo hace preguntas, de ella no deriva ninguna respuesta. El pupitre de los años cincuenta, el maniquí, están sobre un pedestal de libros que cubren el suelo. Estos libros son de grandes obras memorables de autores olvidados, como si se tratara de una alfombra que debiéramos conocer o poseer.

Habla de la educación, a veces tóxica, y es que la educación debe ser un proceso intelectual que vaya unido fundamentalmente al conocimiento y su gestión, ser un intercambio de ideas, abrir experiencias de diálogo que generen conocimiento propio. A pesar de que nos digan que hemos siempre de elegir o basarnos en algún método, debemos ser conscientes de la importancia de olvidar lo aprendido, dejar libre el inconsciente más irreflexivo. Hay que dar una patada a esa no-educación que consigue que aceptemos todo sin reflexión, instaurando una inmovilidad creativa y por supuesto intelectual. Nada nuevo para criticar, nada nuevo para pensar, nada nuevo para inventar, nada nuevo para crear. La pedagogía tóxica anula cualquier capacidad, tanto del profesor como del alumno, ambos se convierten en objetos de consumo donde pensar está pasado de moda.

Mientras que ahí fuera, en el mundo, en sus imágenes, las metodologías usadas suelen ser adictivas y trepidantes, en el contexto educativo son tachadas de aburridas y adormecedoras. Pero aprender es divertido y estimulante, por ello la educación artística y visual debe ser entendida como una parte importante de conocimiento, vinculada al placer, a lo intelectual, a los retos. Brindar nuevas posibilidades, más allá de la acuarela o el carboncillo, en este mundo donde con el teléfono móvil retocan imágenes usando Photoshop para después compartirlas en Internet. Como grandes consumidores de series, revistas del corazón o películas comerciales, aprovechemos esa hambre voraz para hacerles devorar los Museos. Si sabemos que la moda es uno de sus principales alicientes, hagamos que sea

interesante incorporar como contenido esos vaqueros, esa gorra o esas zapatillas por las que ahorran desde hace ya varios meses.

Aludiendo a Eduardo Galeano, periodista y escritor uruguayo que nos dejó no hace mucho, para llegar a ser libres tenemos que aprender a desenmascarar cualquier pensamiento dominante de nuestra realidad y desarrollar actividades creativas. Por un lado saber analizar y por otro ser capaz de crear pensamientos nuevos. De nuevo, la literatura se transforma en pedagogía, y por ello en educación artística ya que hablamos de un lenguaje visual. Ahora es el momento de hacerle ver al estudiante que a partir de productos visuales pueden cambiar el mundo usando una conciencia crítica. Así serán más selectivos, más responsables, descubrirán por sí mismos sus estereotipos. Y no hablo únicamente de estudiantes de artes visuales, me refiero a todo el mundo, ya que todos vivimos inmersos en un mundo que es creado a partir de la cultura visual.

La creatividad y la educación artística adquieren una responsabilidad cada vez más grande porque los límites entre cultura, entretenimiento y educación se están difuminando, se aprende igual, o más, a partir de las artes visuales. Las imágenes, al igual que la música o la filosofía, también nos enseñan, nos encontramos en una era donde se puede aprender más de las fuentes visuales que de las textuales (aunque nosotros como artistas sabemos lo fácil que puede resultar el engaño visual, la manipulación de la imagen está a la orden del día).

En un momento, donde la identidad se construye, no se hereda, la cultura visual resulta ser una herramienta más que acertada para empezar a ser uno mismo y dejar de ser lo que los demás quieren. El conocimiento visual-creativo en contacto con los contextos educativos no puede tener fronteras. Supuso el inicio de una nueva era, una era donde los choques culturales motivan y enriquecen el aprendizaje mediante imágenes y objetos que invaden nuestra privacidad. Una etapa donde la variedad en las Bellas Artes influye en nuestra vida cada vez más, los largometrajes, los cómics, la música, los objetos y otras formas de cultura visual han conseguido traspasar los límites textuales.

Esto significa que el concepto artístico se ha ampliado tanto que permite averiguar nuestros intereses mediante el arte. Ofrece nuevas direcciones al igual que permite encontrar tu propio camino intelectual. Esta situación ayuda a entender el poder del arte, permitiendo así usar este poder como el que aprovecha el potencial de los sueños.

Como la pieza presentada, que también nos habla del sueño de convertir espacios que no se consideraban educativos en puro potencial como resultado del poder de la didáctica en la cultura visual. En espacios de identidad, y es que la educación es un proceso más de su formación, ya que cambiamos conforme aprendemos, esto bien lo sabe Baudrillard. La educación artística y el arte son claras formas de mediación.

Aunque el conocimiento y el sentimiento hayan sufrido una separación histórica, esto no debe ser consecuencia para que no se considere de una forma seria en la educación el campo de las artes. La producción artística es vital en la enseñanza de la llamada cultura visual, es un camino para la comprensión, permite experimentar con la creación, el sentimiento y el conocimiento, y algo muy importante, hace consciente de las intenciones, las capacidades o las motivaciones artísticas de otros. Las imágenes son recicladas en forma de arte.

Si funciona la educación, se podrá crear arte que hable de injusticia social, de cambio, de preocupaciones y cuestiones que formen nuevas opiniones. Su objetivo será social y cultural, no sólo emocionar.


La letra con
sangre ent
MAQUIAVELO
El Príncipe
NERUDA
Residencia en la tierra
JOVELLANOS
PROUST
Viajes de Gulliver

MARINA ANT

Raquel Sardá Sánchez
raquel.sarda@urjc.es

Vicente Alemany Sánchez-Moscoso
vicente.alemany@urjc.es

Universidad Rey Juan Carlos, España

Fecha de realización: mayo 2016
Técnica y materiales: escultura efímera.
URL: https://eciencia.urjc.es/handle/10115/14520

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

La obra Marina Ant es el resultado de la ponencia realizada para el proyecto "Conversaciones con el Paisaje. Cuerpo y Territorio. Juego de superficies", realizado en la Fundación Montenmedio, Vejer de la Frontera (Cádiz) en 2016.

Marina Ant consiste en una reflexión sobre el territorio y los criterios con los que modificamos el espacio natural e invitando al espectador a pensar sobre la transformación de nuestro planeta, las nuevas cartografías, lo natural y lo artificial.

Esta obra de carácter efímero ha sido realizada por los profesores Raquel Sardá y Vicente Alemany con la colaboración de estudiantes de Bellas Artes de la Universidad Rey Juan Carlos, como proyecto de innovación docente y relacionada con la investigación en procesos escultóricos y escultura efímera.

Desarrollo de la obra: plan urbanístico de Marina Ant

Tomando como referencia el modo en que habitualmente planificamos nuestras ciudades y rociado del mismo entusiasmo con que se promocionan los nuevos barrios, espacios de ocio o lugares de vacaciones, se ha trazado este proyecto escultórico, con el fin último de devolver a los habitantes de la tierra su hogar legítimo.

A partir de imágenes tomadas por satélite[111] (referencias con las mismas coordenadas donde se ha desarrollado la obra) se ha proyectado un diseño inicial de la infraestructura básica de Marina Ant, comenzando por el allanamiento del terreno y el trazado de las avenidas y calles principales. Poco a poco la ciudad de vacaciones, pensada como un lugar de esparcimiento para hormigas, ha ido creciendo, adaptándose como una segunda piel a las irregularidades del terreno.

Poco a poco la ciudad crecía, el pavimento cubría la tierra. Antes incluso de colocar los cimientos, cientos de hormigas se acercaron a curiosear. Por fin se edificaba algo a su medida en su propio territorio.

[111] Se han empleado capturas de Google Maps de las coordenadas próximas a la ubicación de la pieza y que aportaban un interés estructural, cromático y compositivo.

Tras una selección de materiales naturales que pudieran ofrecer a los futuros habitantes la mayor comodidad posible, se procedió al levantamiento del asentamiento de una manera estructurada y ordenada. Una vez finalizada la espléndida ciudad de vacaciones se utilizó un reclamo publicitario para atraer al mayor número de veraneantes deseosos de gozar de este nuevo. Pronto Marina Ant se llenó de vida.

Reflexionando sobre arte y territorio

Mediante esta propuesta artística que gira en torno a la tierra y al territorio se pretende una reflexión sobre las condiciones que establecen los criterios con los que modificamos el espacio natural y se invita a repensar, mediante una analogía entre hormigas y humanos, como estamos modificando nuestro planeta y si esos cambios favorecerán nuestra supervivencia.

Paradójicamente estamos diseñando espacios naturales creados de manera artificial, modificando o destruyendo los que ya nos vienen dados por la propia tierra. Necesitamos crear lugares de vacaciones, para descansar y salir de las grandes urbes, construidos a la medida, sin reparar en que lo que nos ofrece la naturaleza. Modificamos el paisaje con la creencia de hacer algo necesario y beneficioso. Rompemos el orden natural de las cosas y nos sentimos legitimados para hacerlo.





PAISAJES DE PIEL

Marina Teréñez Cumbreras
marina.delfinturquesa@gmail.com

Fecha de realización: fotografías tomadas en diciembre de 2014 e intervenidas en 2017.
Técnica y materiales: fotografía intervenida

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Esta obra pertenece al ámbito de la plástica y la creatividad debido que usa estos lenguajes para expresar una serie de conceptos presentes en la sociedad. Es parte de una investigación sobre el cuerpo en la relación con la psicología, cercano al ámbito del Arteterapia. Como afecta el cuerpo como objeto de uso a la sociedad y la respuesta ante ella.

El cuerpo hoy en día es usado como un objeto de compraventa el cual solo puede ser mostrado si es aceptable según los cánones sociales o con la excusa de la liberación, objetivando aún más el cuerpo y desnaturalizándolo. Prácticas como dar el pecho o ver un hombre con un niño pequeño con poca ropa dan repulsión a la sociedad y se cree que es inmoral o sucio mientras el cuerpo es usado día a día en campañas publicitarias. Se colocan etiquetas a personas sin ser reales y estas se adhieren al a psique de la persona como un tatuaje, en parte ajeno y en parte intrínseco. Estas etiquetas a veces son dañinas y por ello es necesario hablar de ellas y su función en la sociedad. El cuerpo es nuestro material base y por ello trabajo con él.

Por otra parte los objetivos que pretende cumplir esta obra son el entendimiento del cuerpo y su normalización, a través de la justificación artística. Aceptar el cuerpo es entenderse a uno mismo y descubrir el mundo de alguna forma a través ello. Si este se desnaturaliza dejamos de ser parte de una sociedad sana y se convierte en objeto. Entender la intimidad como lugar propio de recreo y auto descubrimiento. El sitio donde se esconden las sombras y está lo desconocido, pero también lo bello del ser humano.

Por otro lado la lectura de la obra de Jose Luis Tejada ha incitado estos resultados de alguna manera. Sus poemas sobre el amor, carnosidades y cuerpos son explícitos y sensuales; delicados y muy directos. Justo lo que pretendo con estas fotografías. Tratar al cuerpo como lo que es, algo natural.

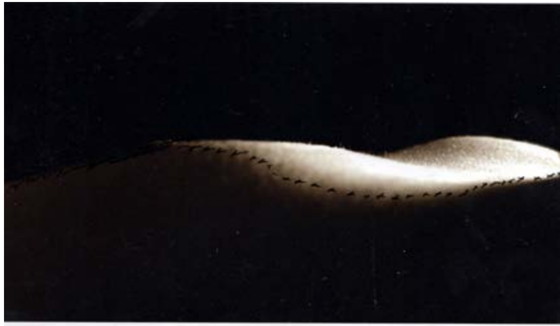
Este es un proyecto artístico que aúna varias disciplinas materiales como son la fotografía y el dibujo. A través del cuerpo y la piel se muestran una serie de paisajes simbólicos acompañados de ciertos mapas de piel. Estos mapas son no-lugares sino de vivencias y experiencias, entendiendo el viaje como la vida. Esta serie de fotografías intervenidas tienen un valor estético pero también social por lo que generan un interrogante en quien lo observa y genera la duda de si aquello que está viendo es belleza o lleva implícito una parte oscura y peligrosa… eso lo decide el espectador.

Las fotografías se presentarán sobre un cartón pluma negro y un acetato transparente, donde van las intervenciones de dibujo. Se presentan 15 fotografías ordenadas de la forma abajo indicado y en filas de 5. El espacio ocupado total es de 105 centímetros de ancho por 38 centímetros de alto con una separación de 1 centímetro entre las fotografías.

Y para acabar una breve presentación de la autora, mi persona. Es una estudiante de Bellas artes de último curso formada en escultura, autodidacta en el ámbito de la fotografía y muy interesada en el ámbito de la educación y el Arteterapia. Como resultado de sus investigaciones sobre el ámbito cultural, el cuerpo en el arte y cómo el concepto de cuerpo afecta directamente a la psique ha dado lugar este proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliaga, J.V. (2004) *Arte y cuestiones de Género*, San Sebastián, Editorial Nerea
Costa, J .(1977): *El lenguaje fotográfico.* Madrid. Ibérico Europea de Ediciones
Lopez Fernández, M. y Martínez Díez, N. (2012) *Arteterapia: conocimiento interior a través de la expresión artística.* Madrid. Tutor
Lowen, A. (2002) *La experiencia del placer.* Barcelona. Paidós.
José Miguel G (1996*) El cuerpo mutilado.* Valencia. Generalitat Valenciana.
Pera, C. (2005) *Pensar desde el cuerpo: ensayo sobre la corporeidad humana.* Madrid. Triacastela
Tejada, J. L. (1962) *Para andar conmigo.* Adonais. Recuperado de: http://www.poeta-joseluistejada.org/publicaciones.html
Winnicott,D.W. (1993) *Realidad y juego* , Barcelona. Gedisa.


Figura 1 (autor): Paraísos ocultos


.Figura 2 (autor): Cuerpo desbordado


Figura 3 (autor): Tocando almas


Figura 4 (autor):¡No hombre!


Figura 5 (autor): Tu carga.


Figura 6 (autor): Límites del cuerpo


Figura 7 (autor): M-ama


Figura 8 (autor): Uniendo cuerpos


Figura 9 (autor): Piel que sufre.


Figura 10 (autor): Senda de lo oscuro


Figura 11 (autor): Demasiado


Figura 12 (autor): Sobras


Figura 13 (autor): Uniendo pieles


Figura 14 (autor): Monte del no-deseo.


Figura 15 (autor): Paraísos prohibidos.

PALABRAS DE BARRO

María Martínez Morales
mariamartinez_82@hotmail.com

Nieves González González
gonzalez.gonzalez.nieves@gmail.com

Universidad de Jaén, España

Fecha de realización: noviembre 2016.
Técnica y materiales: instalación de 100 fotografías, tamaño 15 x10 cm.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

El presente trabajo artístico pretende dar cuenta de un proyecto de intervención comunitaria como práctica educativa y de investigación basada en las artes, de acción y transformación social. *Palabras de barro*, tiene como intención exponer a través de una instalación de fotográfica una muestra como resultado de la IBA (*Art Based Research*), una acción en la que se invita a participar a todos/as los vecinos/as de una localidad a expresar en un trozo de barro su mirada en torno a la violencia de género. La acción fue desarrollada en el ámbito de las prácticas colaborativas, como forma de generar nuevos discursos en torno a cuestiones asociadas a la violencia de género, de repensar y reflexionar sobre la problemática, y como forma de visibilización de la experiencia de la comunidad que interviene en el proceso. Por otro lado, la investigación trata de generar conocimiento así como favorecer puentes con otros campos de investigación y de acción social que tienen lugar desde la relación entre educación, arte y activismo. De este modo, la práctica artística pueden enmarcarse dentro de campos que promueven la transformación en torno a cuestiones sociales mediante la participación, incentivando la acción entre colectivos que trabajan de forma colaborativa.

El proyecto de investigación tiene su origen en la relación entre artista y comunidad, en este sentido surge la idea de colaboración entre ambos para la puesta en práctica de un proyecto que pretende visibilizar miradas en torno a la violencia de género a través de la una intervención artística en la que colaboran distintas comunidades, al mismo tiempo que funciona como dispositivo activador de transformación social. Tras una serie de encuentros con asociaciones, vecinos y vecinas de distintas comunidades, surge la idea de colaborar a través de un proyecto de intervención artística, una acción que transita por un trayecto habitualmente silenciado. El arte activista contempla parámetros como el posicionamiento crítico, la voluntad de interacción con el ámbito social, la vinculación con la especificidad del lugar y el compromiso con la realidad [promoviendo] actividades prácticas que dotarán de un punto de vista alternativo a los sistemas productivos y vehiculadores existentes (Parramón 2002: 70).


CAZORLA
Banda ancha





Serie fotográfica compuesta por 100 fotografías de la comunidad participante.

BIBLIOGRAFÍA

Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Collados, A. y Rodrigo, J. (eds.). (2009). Transductores. Pedagogías colectivas ypolíticas espaciales. Granada: Centro José Guerrero.

Irwin, R. (2000) *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry.* PacificEducationalPress, Vancouver

Parramón, R. (2002) "Arte, participación y espacio público", en Actualizar la mirada. Foro, Arte y territorio. Actas encuentro 0, Burgos: Ayuntamiento de Burgos, pp. 63-71.

Parsons, M. J. (1992). Cognition as interpretation in art education. En B. Reimer & R. Smith (Eds.). *The arts, education and aesthetic knowing.* (pp. 70-91). Chicago: Universtiy of Chicago Press.

Triggs, V.; Irwin, R. I.; O'Donoghue, D. (2012). Following A/r/tography in practice: from possibility to potential. In Kathy Miglan & Cathy Smilan (Eds.). *Inquiry in Action: Paradigms, Methodologies and Perspectives in Art Education Research.* Reston, VA: NAEA.

PROYECTO ENREDARTE: OBRA ARTÍSTICA

Consuelo Vallejo Delgado
cvallejo@ugr.es
Universidad de Granada, España

Fecha de realización: enero de 2017.
Técnica y materiales: trozos de redes recicladas de frutas y verduras, cosidas.

JUSTIFICACIÓNI Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Proyecto Enredarte: obra artística

Obra artística realizada por el Colegio Elena Martín Vivaldi de Granada, en enero de 2017.

- Actividad propuesta por Consuelo Vallejo Delgado, profesora de Bellas Artes de la Universidad de Granada, miembro del AMPA la Espartera, madre de dos niños del citado colegio.
- Colabora: Dirección y jefe de estudios del colegio, y todo el profesorado. Ampa, y padres y madres voluntarios.
- Características: Tapiz realizado por los niños y niñas del colegio, con trozos de redes recicladas de frutas y verduras, cosidas por los niños y niñas de 5 años de infantil, y todos los cursos de primaria.
- Tamaño: el tapiz tiene un tamaño de 20 metros x 2,5 metros. Se expone plegado ocupando una superficie de 10 metros x 2, 5 metros. Preferible superficie vertical, pared blanca. Se cuelga fácilmente, no pesa. En caso de ser seleccionada la obra, se acompañará de un poster explicativo con fotografías del proceso y/o audiovisual.
- El tapiz funciona como una obra de arte óptico, picto-escultura de colores con efectos de movimiento y vibración de la luz al atravesar las redes superpuestas.

Ejes principales de la actividad

- Trabajar con los niños y niñas el tema de la paz, la unidad y la colaboración entre todos como herramienta necesaria para construir un mundo mejor.
- Transmitir el cuidado al medio ambiente, poniendo en práctica el reciclaje de materiales
- Educar en actitudes no sexistas mediante la práctica de las costura
- Enseñar la importancia del arte y la creatividad para transmitir valores y generar belleza y conocimiento
- Otros objetivos didácticos: conocimiento de manifestaciones artísticas contemporáneas, teoría de la luz, mezclas cromáticas, etc.




ENRED ARTE A LA PAZ

RAPACES DEL PARQUE DE LAS CIENCIAS DE GRANADA

Manuel Bru Serrano
bru@ugr.es
Universidad de Granada

Fecha de realización: 2011.
Técnica y materiales: grafito sobre papel.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Las 6 obras que presento para CICREART forman parte de mi investigación sobre dibujo y aves de mi Trabajo Fin de Máster El animal como entidad individual a través del dibujo (Máster en Dibujo: creación, producción y difusión. Universidad de Granada, 2010/2011).

Para llevarlo a cabo realicé una estancia de dos meses entre las rapaces del Parque de las Ciencias de Granada, una gran oportunidad que me permitió conocerlas de cerca y desarrollar sesiones de dibujo del natural en las que acabé produciendo 44 obras de grafito sobre papel de 18x20 cm. A esta serie pertenecen las que he escogido para la ocasión e irían relacionadas directamente con la comunicación presentada para este congreso.

Esta serie de dibujos surge en base a dos enfoques distintos que suponen una toma de contacto para familiarizarse con la forma y comportamiento de este grupo de aves. Por un lado, se encontraría la serie de apuntes genéricos, con los cuales se intenta resolver la figura del ave en una síntesis de líneas y pequeños detalles; por otro, unos estudios de carácter más analítico para hacer hincapié en la anatomía del animal, plumaje, estructura o rasgos identificativos. Ambos caminos persiguen el mismo fin: conocerlas mejor a través del dibujo.

Se trata de apuntes del natural en los que la importancia de la gestualidad juega un papel muy importante, pues, con rapidez y decisión, se ayuda a completar la percepción del ave. Es decir, traducir a través del dibujo esa serie de movimientos y formas que definen al pájaro como tal. De forma que, teniendo en cuenta atributos como la agilidad, la fugacidad, la ligereza, el nerviosismo, etc., se pueden efectuar aproximaciones al ave mucho más precisas. Porque es vital entender el trabajo del natural como un ejercicio para la comprensión de todo aquello que nos rodea. El dibujo está presente en la naturaleza y la única vía de aproximación a éste es la observación.

El trabajar frente a este tipo de animales requiere de un examen minucioso y constante, tanto de su aspecto como de cada uno de sus movimientos. A través de la concentración y la visión se llegan a apreciar todos esos detalles que la evolución ha conseguido resumir en una funcionalidad inigualable. Un despliegue de la más perfecta ingeniería que ilustra el poder creativo de la naturaleza. Las líneas que conforman el dibujo del ave se trasladan al papel con la misma precisión con las que son concebidas para el ave. No se trata de afrontar la práctica artística como un calco directo del natural, sino de hallar su propia naturaleza en el papel.

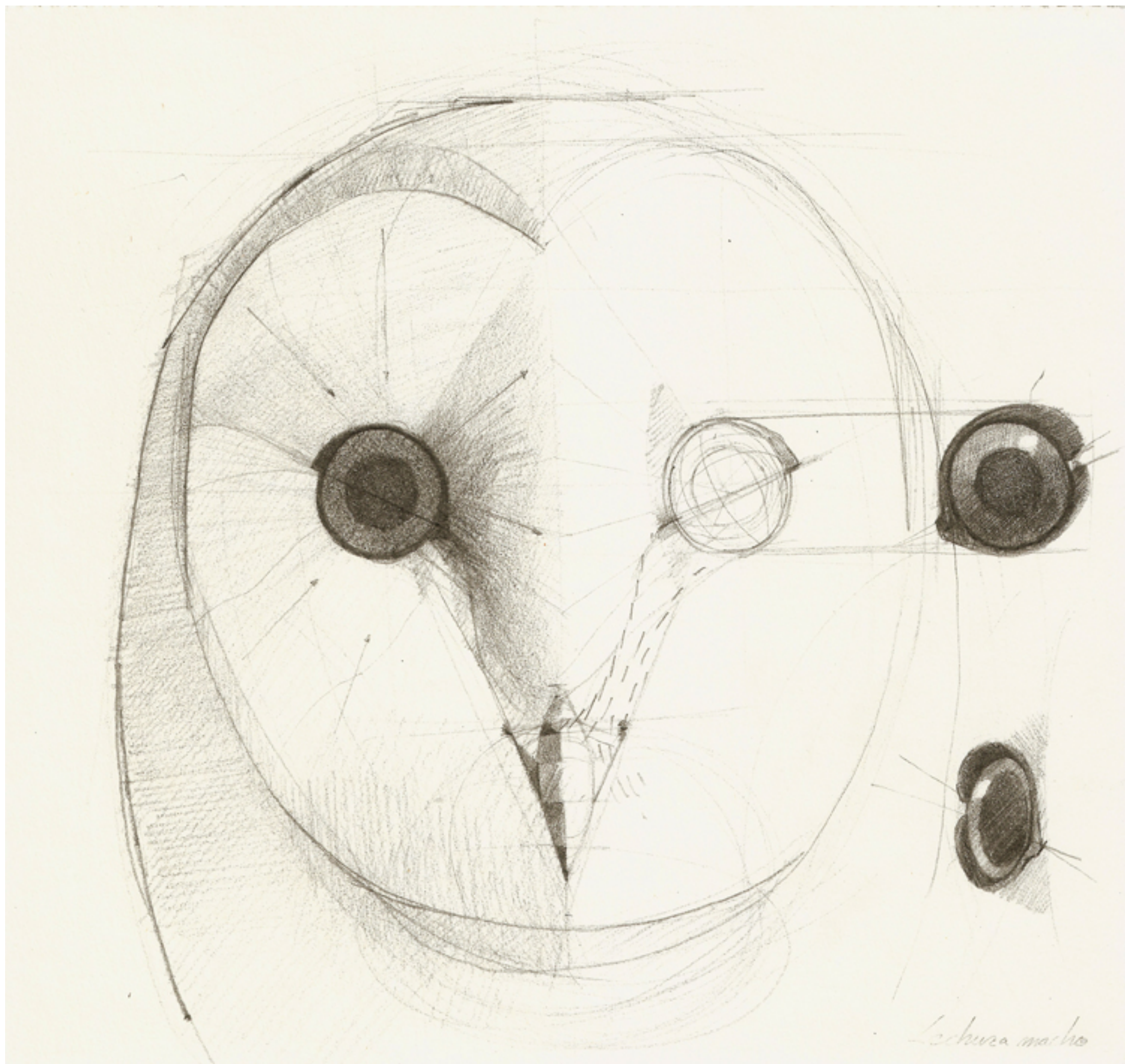
Una de las conclusiones extraídas de esta experiencia es que, después de la labor realizada durante la estancia en el Parque, el ave se acaba mostrando al artista en cierto modo. Gracias a la creación artística y el contacto que permite entre ambos se consigue un equilibrio, un reconocimiento mutuo. Por ello, el artista busca la aceptación del pájaro ante

su presencia y el pájaro se exhibe frente al artista. El acto de dibujar se convierte, de este modo, en un recorrido intuitivo del que se extraerán unos conocimientos y reflexiones, los cuales servirán posteriormente para "hacer del pájaro más pájaro".

www.manuelbru.com




Vista en un ligero contrapicado
Búho real descansando


Lechuza macho

RESISTENCIA AL OLVIDO

María Martínez Morales
mariamartinez_82@hotmail.com
Universidad de Jaén, España

Fecha de realización: enero, 2017.
Técnica y materiales: instalación compuesta por cinco fotografías 30 x 40 cm, y una alpaca de trigo con fotografías en forma de grano de tamaño variable.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

La instalación Resistencia al olvido, forma parte de una investigación a/r/tográfica que desarrollo en ámbitos de educación formal y no formal, a través de prácticas o formas de indagación que funcionan al mismo tiempo como práctica artística, educativa y de investigación. La práctica a/r/tográfica es relacional y en movimiento, lo que va generando una serie de interconexiones que de otra forma no se producirían. En este sentido, la experiencia nos ha permitido establecer una serie de posicionamientos a partir de formas de interacción social desde la premisa relacional, repensar roles en el ámbito educativo, adoptando el sentido de las prácticas colaborativas como intercambio de saberes desde la creación colectiva, como transmisora de conocimiento. La acción parte de la idea de recolectar el grano como forma metafórica de recuperar la memoria de un lugar, una acción que se desarrolla en una "era" y en la que participa la comunidad, de esta forma el grano es representado a través de fotografías que han aportado los vecinos y vecinas, historias que conforman la identidad del barrio a través de relatos de vida que han ido creciendo en la era. Una acción que invitó a la gente a participar de la recolección simbólica de esa memoria. La pieza representa una situación de migración que se utilizó para hablar de la acción de retorno a ese campo abandonado.



Escojo la práctica artística colaborativa por la posibilidad de generar nuevos discursos desde la relación entre los agentes que intervienen en el proceso. La práctica la artística funciona como herramienta de indagación, educativa y de acción social simultáneamente, favoreciendo la interacción social y la aparición de interconexiones, incidentes en el proceso de construcción del conocimiento individual y colectivo durante el proceso compartido, generando registros y archivos de los habitantes del lugar configurado la memoria desde el proceso compartido, desde la transmisión de historias de los protagonistas, de relatos de resistencia en sus contextos locales. Esta memoria compartida constituye tanto un material para ser reinterpretado desde diferentes miradas, como construcción narrativa de experiencias, o punto de partida de nuevas prácticas comunitarias, de posibilitar procesos o flujos para generar nuevas experiencias.













BIBLIOGRAFÍA

Agra-Pardiña,M.J. (2011). "Espacios intermedios como lugares de encuentro", L´activitat docent. Intervenció, innovación, investigación, 175-190, Girona, Documenta Universitaria.

Bellaterra Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Estudios de Pedagogía

Bourriaud (2006). Estética Relacional, Adriana Hidalgo Ed., Buenos Aires.

Careri, F. (2002). Walkscapes: el andar como práctica estética. Barcelona: Gustavo Gili.

Deleuze, G. y Guatari, F. (1980) Introducción: Rizoma. Mil mesetas. Ed. Pre-textos, Valencia, España, 1997 [Francia, 1980]. [2] Ibíd., pág. 12. [3] Ibíd. Pág. 25.

Dewey, J. (2008) El arte como experiencia. Fondo de Cultura. Méjico.

Eisner, E. (1992) La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. Revista Española de Pedagogía, 191 (15-33).

Ellsworth, E. (2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal.

Garcés, M. (ed.) (2010) Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje. In El combate del pensamiento. Barcelona: Espai en Blanc: Editions

Gergen, K.J., (comps. trads.: Estrada, A.; Diazgranados, S.), (2007). Constructivismo social: aportes para el debate y la práctica. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales Geertz, C. (1997) El antropólogo como autor. Barcelona: Paidós. (1ª ed. 1988)

Heinich, N. (2003). La sociología del arte. Buenos Aires: Nueva Visión.

Hernández (2014). Pedagogías Culturais: o processo de (se) constiruir em um campo qu vincula conhecimento, indagacao e ativismo. In R. Martins & I. Tourinho (Eds.), Pedagogías Culturais (pp. 329-356) Santa María, Brasil; Editora ufsm.

Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. In R. K. Irwin and A. de Irwin, R. & de Cosson, A. (eds.) (2004). A/r/tography: Rendering self through Arts Based living inquiry. Vancouver: Pacific Educational Press.

Moreno Montoro, M. I. Yanes, V. Tirado de la Chica, A. (2015) Re-estetizando Algunas propuestas para alcanzar la independencia en la Educación del Arte. InSEA Publications Porto: Portugal.

SEMILLERO

Ana E. Balboa González
ana.balboa@urjc.es

Universidad Rey Juan Carlos, España

Fecha de realización: 2016.
Técnica y materiales: tierra, arcilla y semillas.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Esta obra fue realizada dentro de un programa de innovación docente de la URJC, a través del que se pone en relación al alumno con el trabajo de campo escultórico en distintos lugares de la geografía española tratando de fomentar en el alumno la creatividad. El proyecto se llama "Conversaciones con el Paisaje en el NMAC" fue realizado en mayo de 2016, en la Fundación Montenmedio de Arte y Naturaleza, en Vejer de la Frontera en Cádiz. Profesores y alumnos acudimos a la Dehesa de Montenmedio, a los terrenos de la fundación, para realizar una serie de intervenciones diseñadas por los profesores. Una vez en la fundación, se organizaron grupos de trabajo, reunidos en torno a cada una de las intervenciones, estas, se realizaron en dos dias, incluyendo un día para la presentación, explicación de las intervenciones al público asistente.

Los alumnos participaron en esta ocasion como asistentes de los diferentes profesores, aprendiendo in situ, las herramientas conceptuales, logísticas y metodológicas necesarias para abordar los problemas, cuestiones que surgen cuando se trabaja en la naturaleza directamente. Se impartieron charlas teóricas a los alumnos, y se hicieron puestas en común, de las ideas que surgieron.

Cada profesor planificó la intervención de tal manera, que el alumno pudiera implementar sus conocimientos en base a la realización de una pequeña labor de investigación sobre el lugar a intervenir, los procedimientos elegidos para la pieza, asi como los materiales empleables.

Concretamente la obra Semillero es una Vesica Piscis o Mandorla dibujada en la superficie de la tierra de la Dehesa de Montenmedio, cubierta de bolas de arcilla que envuelven semillas ecologicas, de distintas plantas. Su composición remite a concepciones místicas, referidas a la idea de fertilidad, y de lo sagrado.

En esta obra se tratan varios temáticas conceptuales actuales; la idea de red, tapiz, ya que las bolas de arcilla se enlazan unas con otras formando una especie de tejido sobre la superficie de la tierra, por otro lado el elemento con el que se trabajo, la tierra, es la razón primigenia, la unidad primaria que encarna y simboliza a la "madre tierra", por lo que esta obra también trata de ser una representación de la madre tierra, la diosa, de ahi su conexion con lo sagrado. Otro de los temas hace mencion a lo ecologico, al cuidado, al respeto hacia el medio en el que vivimos, las bolas, así configuradas, son receptaculos vitales, cada una de ellas, la alberga en sí, unidas conforman una gran red de vida en potencia.

Alejado ya de los conceptos que fundan esta pieza hay que dar mucha importancia al procedimiento mediante el cual ha sido realizada ya que en el tambien se esta trabajando una manera de entender la vida y la conformación de esta; las bolas fueron realizadas como si de un juego infantil se tratara, era una forma de trabajo que hablaba de la cooperación, esta

enlaza tambien con la forma de entender el mundo de las mujeres, relaciones horizontales no jerárquicas, en la que cada una de las personas que modelan estas bolas es importante y necesaria para su conformación.

Por último, el eje que guía esta pieza es la idea de que estamos todos conectados, cada uno de nosotros con los demás de distintas maneras, ella es la representación simbólica de esta idea.



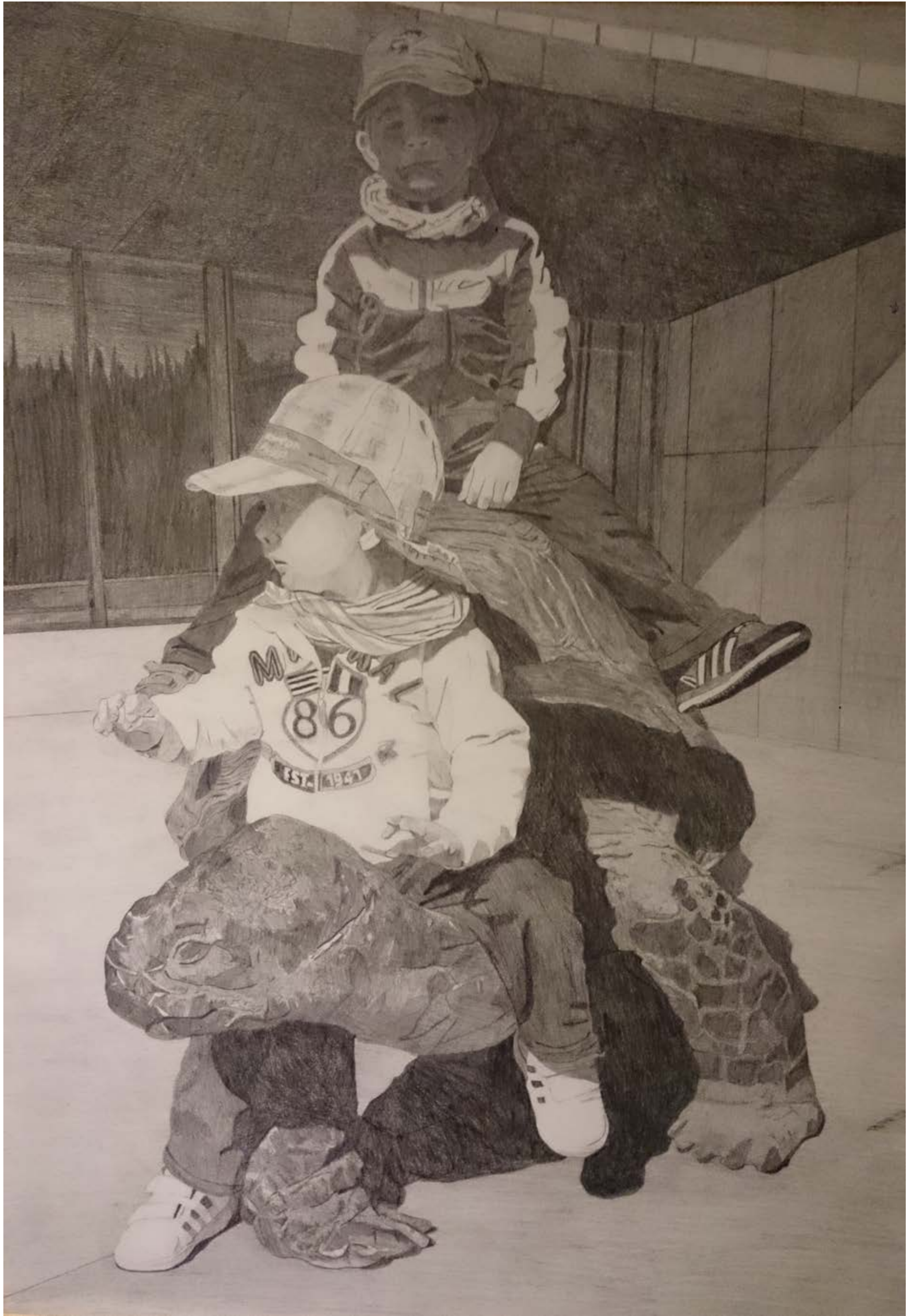
SOBRE RETRATOS

Pedro Atencia Barrero
pedroatenciabarrero@hotmail.es
Universidad de Granada, España

Fecha de realización: mayo, 2016.
Técnica y materiales: lápiz de grafito sobre papel encolado sobre tabla.
URL: http://plastica-tic.blogspot.com.es

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

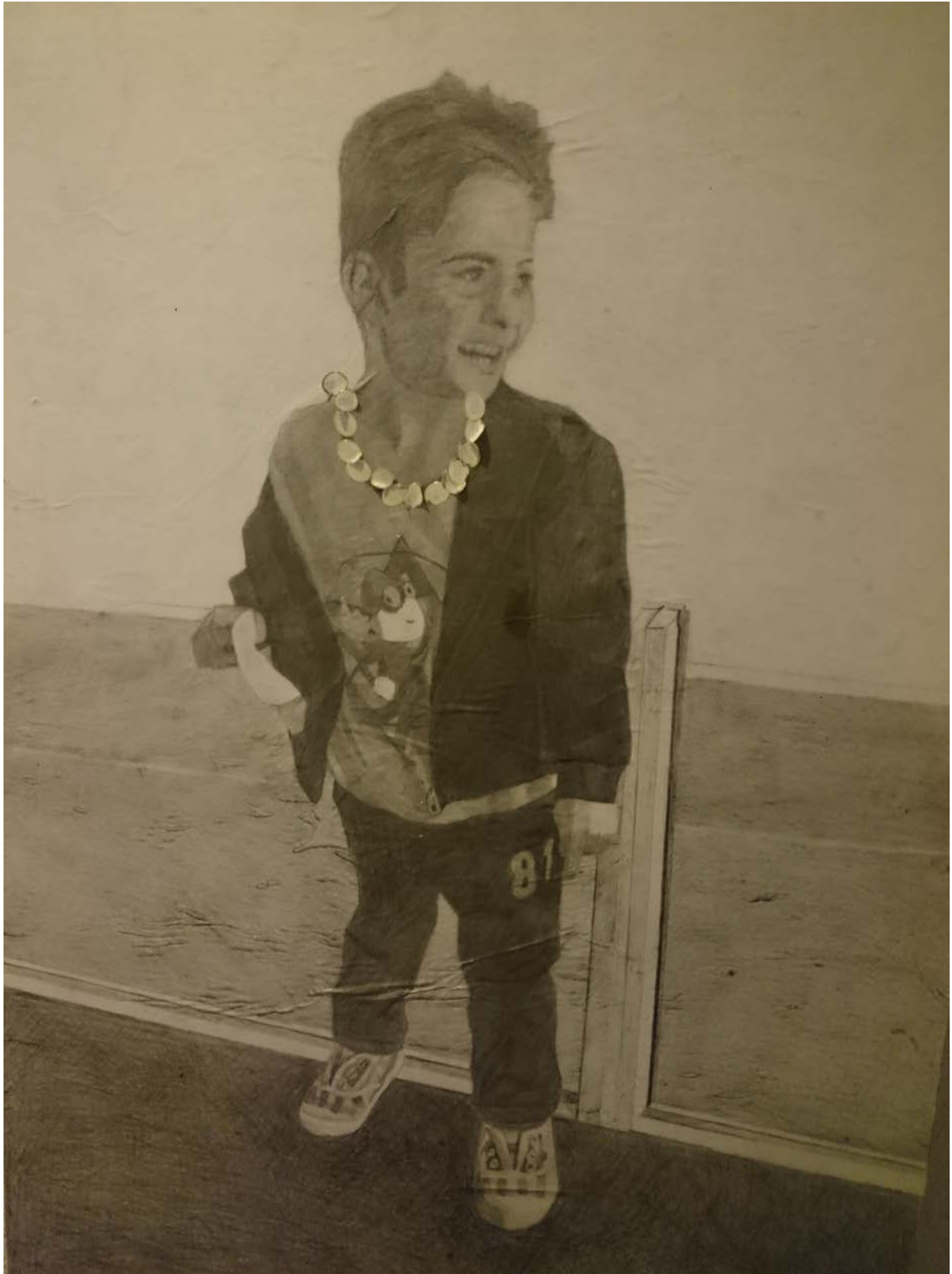
La enseñanza de las disciplinar artísticas en las enseñanzas no universitarias experimentan un grado de dificultad alto debido en gran medida a la falta de carga lectiva y la poca importancia que se les otorga desde las leyes educativas para la formación del alumno. Dejando esas dificultades a un lado, la experimentación con las técnicas gráfico-plásticas aporta al alumnado los conocimientos referidos a los materiales, recursos, técnicas, métodos y aplicaciones instrumentales que dan lugar a una obra artística. Así, en la investigación plástica es fundamental el contacto directo con los materiales y la aplicación de las técnicas para, sacando partido de sus posibilidades, poder llegar a resultados concretos. Es importante para ello conocer los materiales, instrumentos y técnicas más utilizados y aplicados en experiencias plásticas, tanto en su aspecto teórico como práctico. Las técnicas y materiales proporcionan al alumno de Secundaria y Bachillerato un lenguaje propio de expresión y comunicación en la producción de obras. Por otra parte, el descubrimiento del retrato como medio de expresión nos brinda una herramienta idónea para potenciar la creatividad y dotar al alumno de recursos expresivos que propician la experimentación con las técnicas mencionadas. No debemos pasar por alto que el impulso de retratar y fijar a una determinada persona, es un rasgo espontáneo y primordial y se manifiesta de la manera más ingenua atribuyendo un nombre a una imagen genérica, como ocurre con los dibujos infantiles.



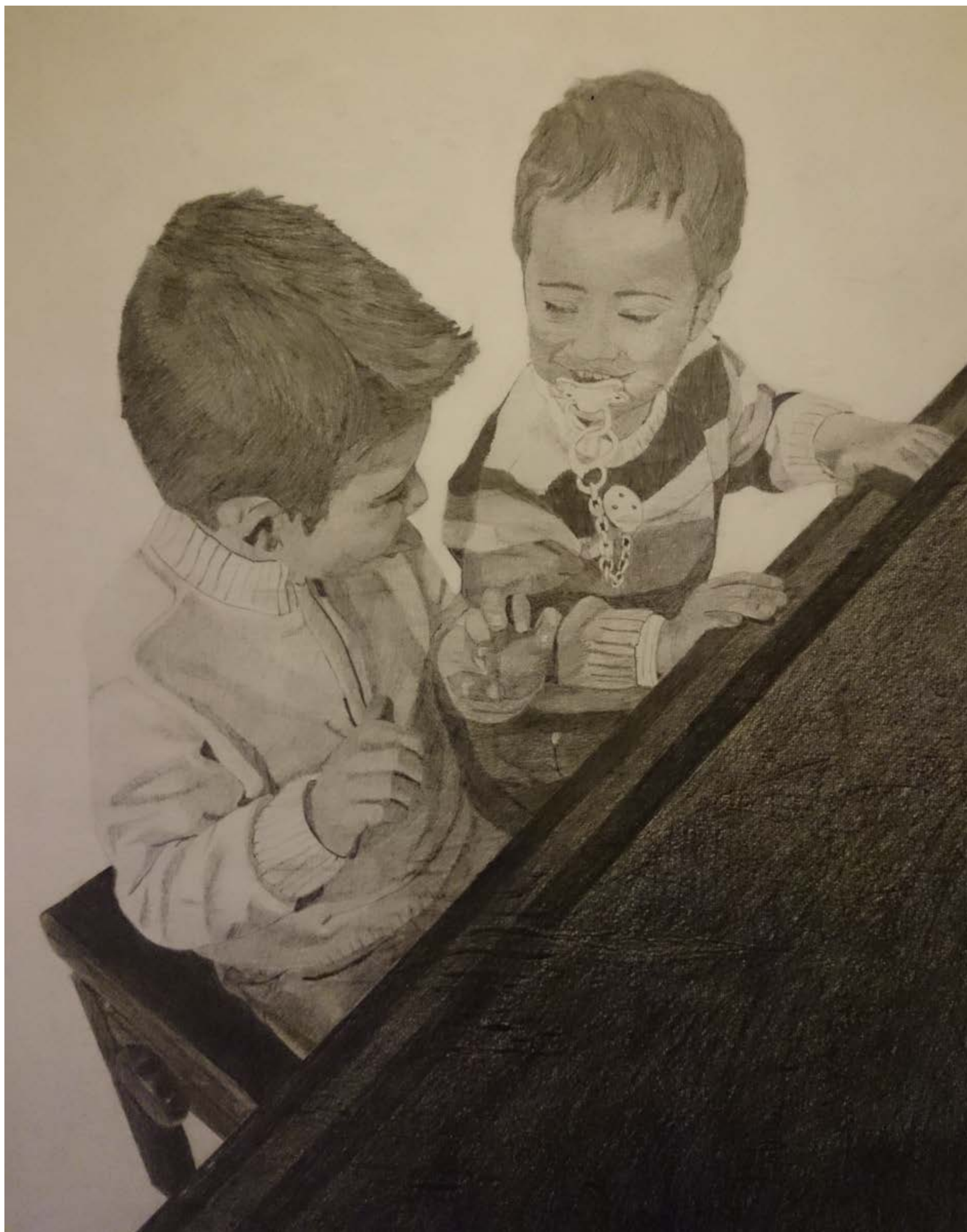
Arre tortuga- 2015. Técnica mixta sobre papel. 60x80 cms.



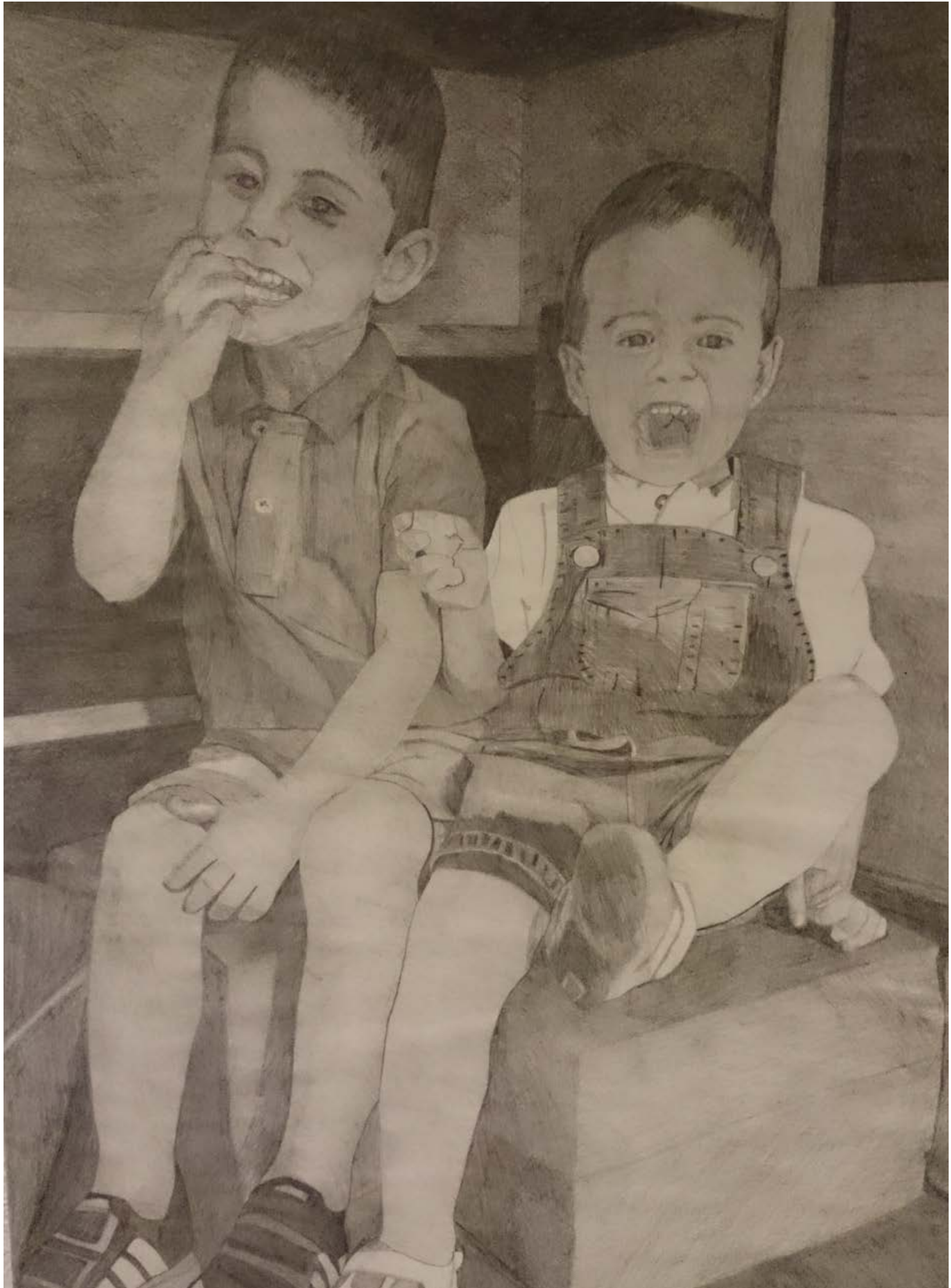
Jugando en el parque- 2015. Técnica mixta sobre papel. 60x80 cms.



Sonrisa sonora- 2015. Técnica mixta sobre papel. 60x80 cms.



Tocando el piano- 2014. Técnica mixta sobre papel. 60x80 cms.



Pedrito y Luisito- 2014. Técnica mixta sobre papel. 60x80 cms.

TENSIÓN SUPERFICIAL[112]

Ángel Pablo Hinojosa Gutiérrez
psicobyte@gmail.com
Oficina de Software Libre de la Universidad de Granada

Fecha de realización: 2014.
URL: http://www.psicobyte.com/fecha/2014/07

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

En una primera aproximación, "Tensión superficial" es una mera colección de imágenes, extrañas en general, inquietantes a veces, con un patrón abstracto pero definido.

En una segunda iteración mental, "Tensión superficial" es un juego gráfico de posibilidades ilimitadas, abierto y sorprendente.

Más de cerca, "Tensión superficial" se muestra como otro estúpido experimento en arte algorítmico.

Si la última vez Pi Mondrian113 era un programa que "plagiaba" a Piet Mondrian usando como fuente exclusivamente el número pi, esta vez el programa bubbles, otro script en python, usa cualquier expansión numérica para crear con su propio estilo.

bubbles devora secuencias numéricas con cuyos restos dibuja patrones pseudo-fractales, creando "burbujas" de las que brotan otras "burbujas" produciendo una espuma numérica. La posición de cada una, su color o incluso el número de ellas está determinado por la secuencia numérica que caracteriza a cada obra. Naturalmente, esto resulta en que cada número tiene una "espuma" propia que lo caracteriza.

Esto son sólo algunos ejemplos, claro.

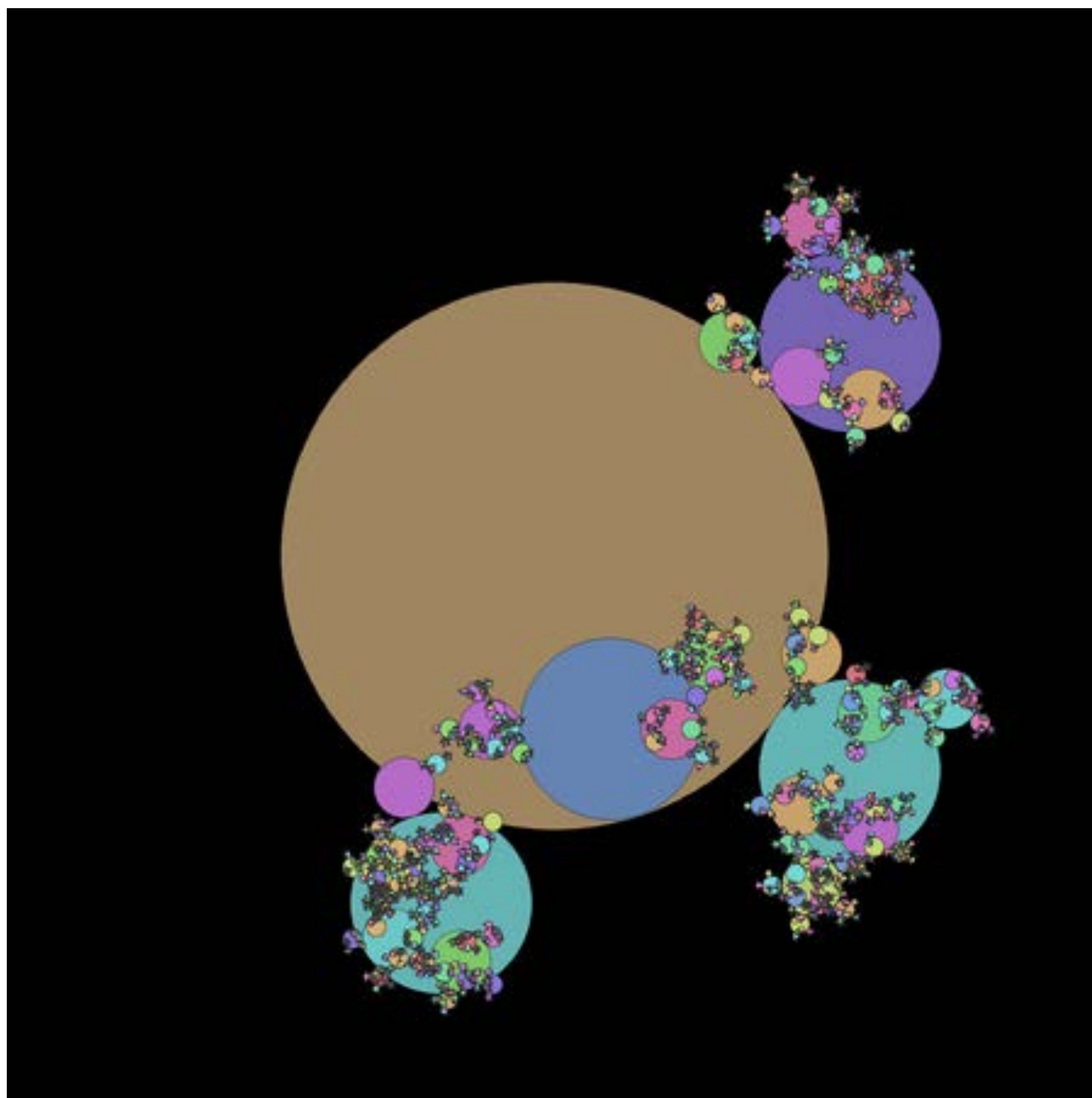
"Tensión Superficial" no pretende ser un muestrario estático y acotado de obras, sino que tiene la expansiva vocación de alcanzar la misma infinitud que el universo de los números del que brota.

Cualquiera puede usar el programa bubbles para crear sus propias "espumas" a partir de los número que prefiera.

Además, el programa está libremente disponible para todo aquel que quiera modificarlo, mejorarlo o cambiarlo de cualquier modo para ampliar aun más sus posibilidades y generar sus propios universos artísticos.

---

[112] http://www.psicobyte.com/articulo/tension_superficial
[113] http://www.psicobyte.com/articulo/pi_mondrian



TIERRA DE NADIE

Marta Linaza Iglesias
marta.linaza@urjc.es
Universidad Rey Juan Carlos, España

Fecha de realización: mayo, 2016.
Técnica y materiales: escayola. 64 sacos de escayola dispuestos como sacos terreros, en dos trincheras enfrentadas, humedecidos y despojados del papel que los encierra.
URL: https://eciencia.urjc.es/handle/10115/14520

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Es el título de la obra que presento a continuación. Tiene muchas más resonancias que la mera definición de la RAE: *"territorio no ocupado entre dos frentes enemigos; territorio sin dueño"*.

El entorno donde se ubica es un lugar donde el paisaje vive construido como museo de arte contemporáneo, al aire libre, con una magnífica colección de obras de relevancia internacional. Sus características particulares quedan definidas por haber sido en el pasado propiedades militares. De entonces le quedan unas construcciones, los búnkeres, erigidos para vigilar el Estrecho y la costa marroquí, muy bien camuflados entre los pinares, que en la actualidad albergan obras de distintos artistas y espacios de diferentes usos para la fundación.

Aunque pueda parecer que este pasado militar es lo que inspira la pieza, solo es un buen punto de partida para señalar un lugar no ocupado en la tierra, una zona que no pertenece a nadie, situación que sólo se da en el frente; y hacerlo utilizando las señas de identidad de la finca era lo más veraz. Esta misma obra en cualquier otra ubicación no habría tenido el mismo sentido.

La pieza consiste en dos barricadas enfrentadas hechas de un modo poco ortodoxo y muy procesual desde el punto de vista técnico. Había que aludir a la tierra, a los sacos terreros y para ello se utilizaron sacos de escayola que no fue amasada y conformada como ha de hacerse. Al principio la idea de unas formas muy blancas y definidas parecían la mejor opción pero, las dimensiones de la pieza y el tiempo disponible para la intervención no permitían amasar y dar forma a tal cantidad de materia. Alguna prueba hecha previamente con este otro procedimiento parecía indicar que funcionaría. Por ello se construyeron las dos paredes con los sacos de polvo blanco recién descargados del camión. A continuación y durante horas fueron mojados hasta que el papel del saco iba debilitándose. Para facilitar la acción del agua empapando la materia, se hacían incisiones en el saco mediante alguna herramienta pequeña, que permitieran el fraguado de la escayola al contacto con el agua. Una vez que las formas iban adquiriendo la consistencia necesaria, se fueron retirando los restos del papel, pelando la obra en una acción muy delicada, casi artesanal. Haciendo visible la auténtica superficie de la obra. Lo que este procedimiento produjo fue una rapidez enorme en la realización de la pieza y unos acabados que tenían más que ver con una ruina que con una construcción recién hecha. Los pinchazos efectuados en el papel de los sacos se mostraban ahora como marcas de balazos pasados. El desgaste que apareció en la obra fruto

del proceso a que fue sometida la convirtió en una pieza con una aparente larga historia detrás.

Toda materia existe en el continuum del tiempo; la pátina del desgaste añade la enriquecedora experiencia del tiempo a los materiales de construcción…114

Las dos paredes enfrentadas adquirieron los colores variados de las tintas de los rótulos de los sacos, y una consistencia muy plástica cercana a ciertas obras del arte povera.

Como resultado de este procedimiento algo caótico y aventurado aparecieron estas construcciones a medida del cuerpo, donde escala y proporción se ajustaban a la premisa del proyecto: cuerpo y territorio; juego de superficies, para protegerlo, para situarlo fuera de peligro, para poner de relieve precisamente esa buscada tierra de nadie,

Las dos trincheras que constituyen Tierra de nadie se vienen a integrar como a cámara lenta al antiguo territorio militar, cambiando así la dimensión temporal de lo acaecido en los tres días de trabajo que duraron las intervenciones.

Alumnos de la Universidad Rey Juan Carlos que participaron en la realización de la pieza:

- Unai Guridi Redondo.
- Déborah Irene Villahoz Mesa.
- Natalia Velarde Morín.

[114] Pallasmaa, J. (2006) Los ojos de la piel, Barcelona G.Gili





TUS OBRAS TE DEFINEN

Laura Orellana Martín
lorellan@uji.es

Miquel Andreu Castelló
miquel.ndr.cs@gmail.com

Universitat Jaume I, España

Fecha de realización: abril, 2017.
Técnica y materiales: se han utilizado los ejercicios resultantes de la práctica artística llevada a cabo en el aula para elaborar una composición digital.

JUSTIFICACIÓN DE LA OBRA

Dentro del contenido docente de la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica del Grado de Maestro de Infantil de la Universidad Jaume I, se encuentra el estudio y puesta en práctica de los diferentes sistemas de representación gráfica. Para trabajarlas se propuso un ejercicio práctico, a través del cual, partiendo de algo comúnmente tipificado en la práctica docente como es el identificar a cada uno de los alumnos por su nombre, utilizando durante las primeras clases un cartel indicando su nombre, se pudiera llegar al conocimiento y puesta en práctica de los sistemas de representación.

La actividad pues, se enunciaba como que cada uno de los estudiantes escribiera su nombre en un folio propio, dotando a las letras de una sensación de profundidad, actividad la cual fallaban inicialmente. En las siguientes clases se les explicaban diferentes tipos de representación gráfica y las reglas propias que rigen a cada una de ellas. Después de entender la parte teórica, en un segundo ejercicio, se les pedía que volviesen a repetir la escritura de su nombre con volumen, pero debían hacerlo con los tres sistemas de representación explicados en clase con anterioridad: una axonometría isométrica, otra caballera y una perspectiva cónica central. Luego debían, todos ellos colorear las letras con la técnica, materiales y criterio que creyesen más conveniente, asimismo se les recomendó utilizar varios colores y texturas para los diferentes planos de las mismas para facilitarles la comprensión de las diversas estrategias representativas.

Esta resultó una actividad realmente motivadora para ellos, encontraros principalmente satisfactorio el hecho de aprender a realizar bien su nombre utilizando algún método que ofreciese sensación de volumen. Pues se dieron cuenta de que eso es lo que habían estado tratando de hacer desde hacía mucho tiempo de manera intuitiva y no reglada, ahora lo podían entender de una manera técnica y realizarlo correctamente.

El ejercicio dio como resultado una gran cantidad de letras realizadas con diferentes tipografías, utilizando los diferentes sistemas de representación estudiados con y sin fallos, colores, texturas, trazos y tamaños que procedían del trabajo del conjunto de la clase. Con el material obtenido se procedió a realizar la presente obra artística; una composición de letras que forman la frase "tus obras te definen", escogidas al azar de entre todas las que forman los nombres del alumnado. La composición se realizó a través de la digitalización del conjunto de trabajos y posterior descomposición de los nombres para generar una "tipografía" propia de la clase, y collage con ayuda de software propio. Posteriormente se imprimió en un formato habitual para el alumnado como es el DIN-A3 y se dobló del mismo modo que el

estudiantado suele hacer en las clases, formando una estructura triangular que permite que el nombre quede vertical y de este modo sea visible por el profesor y resto de compañeros.

La obra trata de dar a entender, que ese folio con el nombre escrito de cada alumno, realizado generalmente el primer día de clase, forma parte de la imagen de cada uno de ellos, y al no tener un carácter curricular y ser realizado al inicio del curso el resultado es también más intenso y propio. Como docentes, sabemos que a pesar de nuestro esfuerzo continuo para que no suceda de este modo, es realmente difícil cambiar estas primeras impresiones a lo largo del curso o separarlas del resto de actuaciones para objetivar el proceso de evaluación de cada alumno. Derivado de este proceso nace la frase "tus obras te definen", puesto que cualquier acto, incluso esta primera expresión de sí mismos a través de un lenguaje gráfico con sus nombres ante el resto de la clase, muestra y aporta información acerca de ellos mismos. Así pues, esta obra es la presentación del grupo clase.



VERY IMPORTANT PERROS

Estrella Fages
estrellafages@gmail.com
Ilustradora infantil

Fecha de realización: 2016-2017.
Técnica y materiales: lanas de diferentes texturas y alambre para la realización de personajes humanos y caninos representando un paseo.
URL: http://cicreart.com/exposicion/

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Soy ilustradora infantil desde el año 1984. Durante todos estos años me he dedicado a crear obra para su reproducción y esta exposición surge de manera casual, cuando decido tomar un descanso tras 32 años ininterrumpidos de trabajo.

En esta exposición, las lanas sustituyen a las acuarelas -o si nos movemos en el medio digital, a las tablas de color y de texturas-. Y lo que me ha estimulado a hacerlo es lo mismo que me ha motivado toda la vida y que me hace dibujar: Interpretar lo que observo.

He creado 16 personajes con la única función de hacer sonreír y estimular la imaginación del que observa, para que invente o deduzca una historia dentro de un contexto concreto como es el de los paseantes de perros.

La obra no se planteó inicialmente con fines educativos. Sin embargo, desde el primer momento en el que se me propuso participar en CICREART fue inevitable recrear en tres dimensiones los personajes que durante tantos años había dibujado para libros de texto. Éstos provocaban en el observador emociones y sentimientos, generando a su vez la necesidad de expresar con palabras empatía hacia mis personajes. Éste es sin duda su mayor valor educativo.



Autorretrato y Pelayo

PARTE XIII

OBRAS AUDIOVISUALES

ANIMACIÓN INTERACTIVA

Antonio Horno López
ahorno@ujaen.es

Universidad de Jaén, España

Fecha de realización: 2017.
Duración: 2' 54''

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

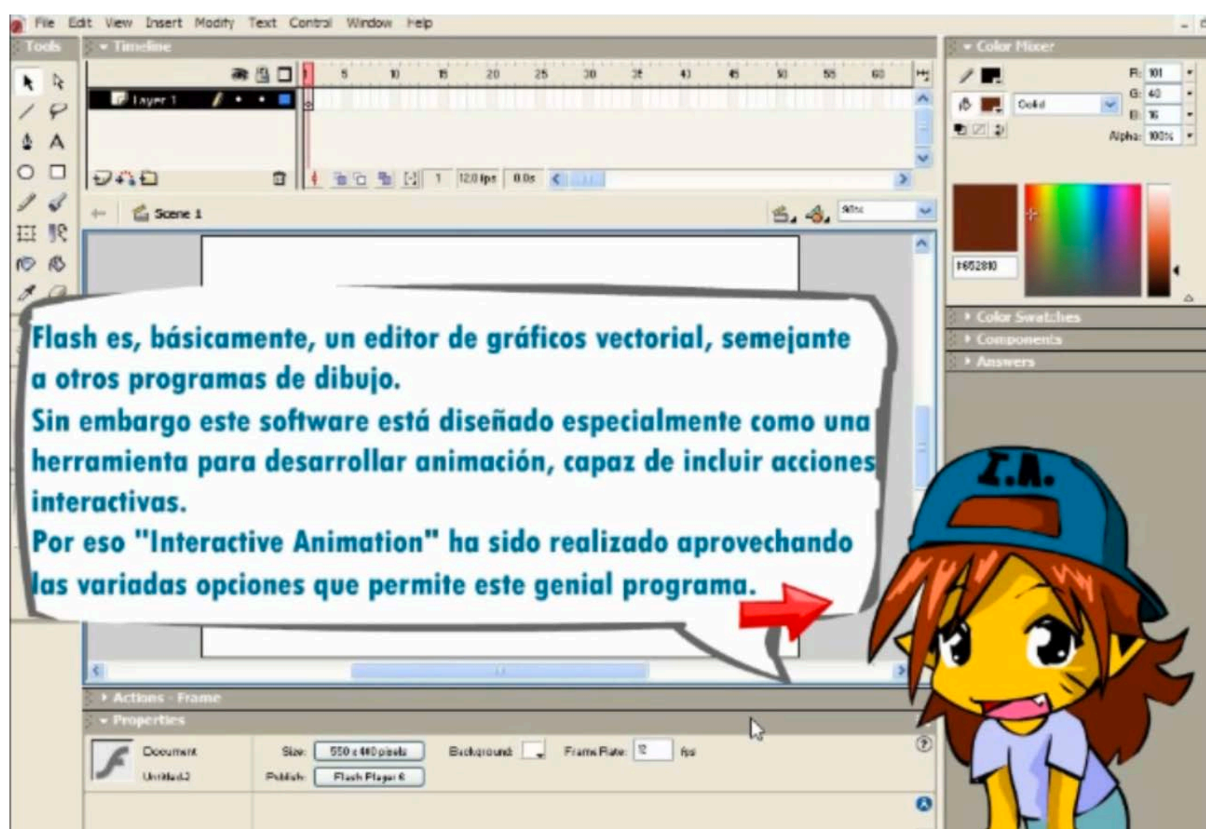
Los contextos educativos del Espacio Europeo de Educación Superior y la educación online plantean grandes desafíos que demandan métodos diferentes de enseñanza, en especial en el ámbito de la educación artística que cuenta con disciplinas enormemente condicionadas por el uso de las TIC. La incorporación de estas herramientas, capaces de captar la atención y el interés del alumnado, supone una renovación y actualización de las metodologías de enseñanza que ha contribuido, sin duda, a esa mejora en el campo de la docencia artística.

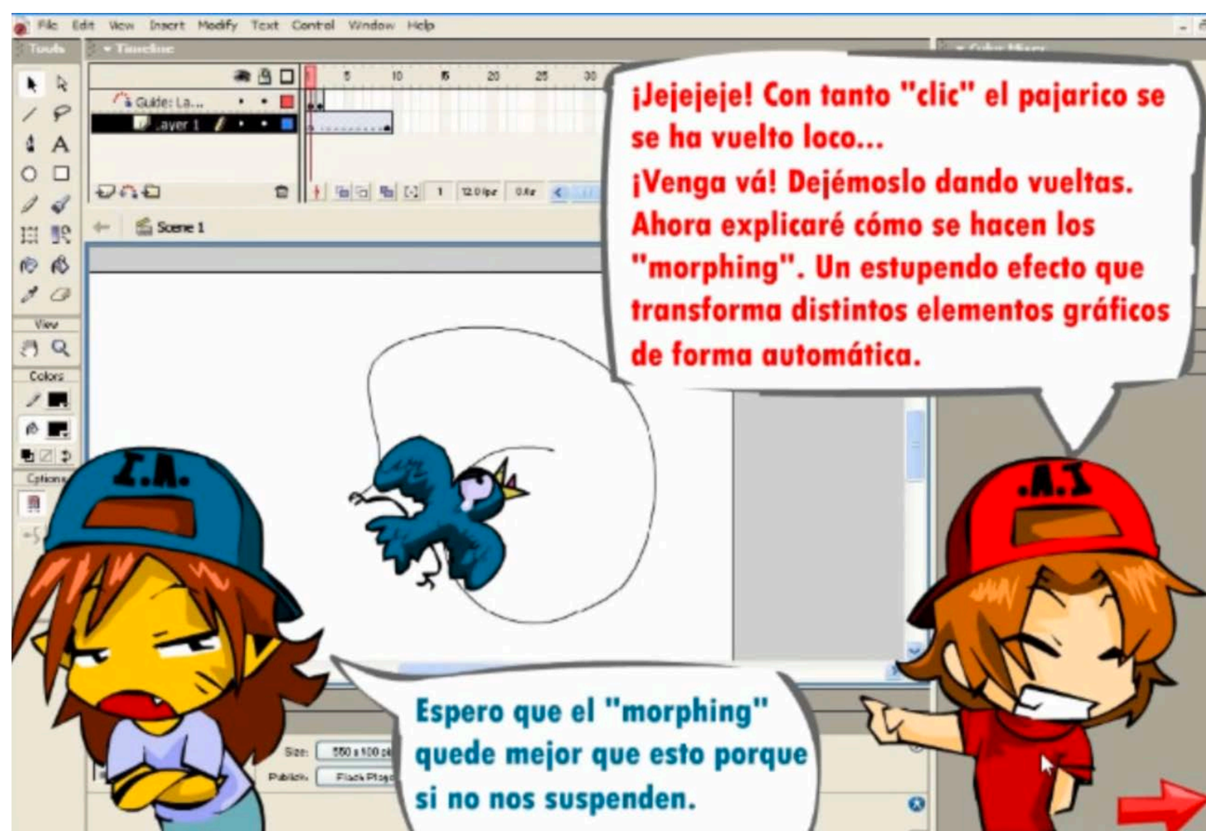
El propósito de este tutorial es facilitar y amenizar el aprendizaje del alumnado a través de un método que aprovecha los recursos que ofrecen las herramientas digitales de creación de aplicaciones multimedia.

El vídeo que se presenta corresponde a un pequeño fragmento del Proyecto "Interactive Animation", un material didáctico que aprovecha las posibilidades interactivas y dinámicas que ofrece Adobe Flash para la creación de tutoriales y páginas Web. El objetivo de esta herramienta es servir como material de consulta complementario de los contenidos teóricos de una asignatura enfocada al estudio y creación de los dibujos animados.


INTERACTIVE
ANIMATION


EXIT
Pues no se...mira por la habitación a


Flash es, básicamente, un editor de gráficos vectorial, semejante a otros programas de dibujo.
Sin embargo este software está diseñado especialmente como una herramienta para desarrollar animación, capaz de incluir acciones interactivas.
Por eso "Interactive Animation" ha sido realizado aprovechando las variadas opciones que permite este genial programa.


¡Jejejeje! Con tanto "clic" el pajarico se se ha vuelto loco...
¡Venga vá! Dejémoslo dando vueltas.
Ahora explicaré cómo se hacen los "morphing". Un estupendo efecto que transforma distintos elementos gráficos de forma automática.
Espero que el "morphing" quede mejor que esto porque si no nos suspenden.

ASOCIACIÓN DE CENTROS CULTURALES INDEPENDIENTES - ARTE Y LIBERTAD

Juan Diego Andrango Bolaños
juand122686@hotmail.com

Alex Ocaña
cepkrops@gmail.com

Centros Culturales Independientes – Arte y Libertad. Quito-Ecuador

Fecha de realización: mayo 2016
Duración: 3' 16''
Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=GRu8aJJCPqM

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

La construcción de los documentos audiovisuales se desarrolla a partir de los talleres realizados por "Arte y Libertad" en diferentes barrios de la ciudad de Quito en Ecuador. El video presentado se centra en el barrio popular Llano Grande al norte de la ciudad y se constituye como un recurso de visualización del trabajo realizado durante los talleres compartidos por diferentes actores vinculados al arte.

Es un trabajo de autogestión realizado desde y hacia el barrio, planteando las temáticas de discusión y aprendizaje de los talleres desde la visión de los asistentes en los diferentes cursos. La finalidad de este compartir de saberes tiene la finalidad de acercarnos a los barrios y empoderar a los habitantes de los espacios culturales que cada barrio posee, logrando así un aprendizaje colaborativo, desaprendiendo las zonas de confort de los asistentes, para vincularse más a las relaciones sociales que se han disipado por el sistema, abordadas a través de las diferentes ramas del arte. Es decir, que se utilizan los terceros espacios (espacios no utilizados) como lienzo de visualización, donde los constructores de las diferentes narrativas contadas son los propios actores (asistentes) a los distintos talleres propuestos, terminando cada uno de éstos con la presentación de lo realizado a lo largo de 12 semanas y registrados en un audiovisual. El lema del colectivo, es generar una nueva corriente cultural de conciencia desde los barrios populares, apoderando a sus habitantes de sus derechos y construyendo espacios de aprendizaje alternativo/populares.









CONSUMIDA COTIDIANIDAD

Macarena del Rocío Sierra Salmerón
macarenadelrociok@gmail.com

Fecha de realización: verano, 2015 (grabación) .
Duración: 5'15"
Enlace: https://vimeo.com/140057954
http://macarenadelrociok.wix.com/placerxplacer

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

El placer y yo surge como intento de supervivencia a momentos que, emocionalmente en un tiempo, no encontraba ninguna razón por la que agradecer ni disfrutar .

Fue a partir de la vivencia bucólica en una apartada casa, conjunto de una armonía y boheimidad de convivencia espontánea que hacían que los días transcurrieran con una devoción a la simpleza y gratitud de los momentos. No existían los porqués, el qué hacer, ni el aburrimiento gratuito que solemos experimentar en el día a día, ya que no nos preocupaba. Cualquier acción o movimiento se convertía en placer...

Todo era la primera vez.

Esta vivencia, efímera y placentera, me hizo replantearme mucha de las acciones que realizaba en mi día a día. Sólo existía el trabajar, el aburrimiento y el descansar para volver a repetirlo una y otra vez, sin pasión, creatividad, ni placer.

Así surgió la idea de esta investigación audiovisual: mostrar los placeres de la cotidianidad, con la idea de mostrar, transmitir y difundir los placeres entre el colectivo, para así aprender a su vez de ellos.

'El intento de convertir lo privado en público'; interrumpir el diálogo interior para percibeir estas experiencias placenteras.

Consumida Cotidianidad es un proyecto audiovisual que emerge como conclusión de un estudio audiovisual donde se describen distintos diálogos y experiencias cotidianas donde reconocemos el placer. Centrándose en la búsqueda de aquellos placeres que se encuentran en nuestra cotidianidad, mostrados de una forma creativa, con una estética propia y rozando el performance.

«Un enfoque creativo de la vida implica respuestas nuevas e imaginativas a las numerosas situaciones que una persona enfrenta cotidianamente» (Lowen, 1994:242)

A través de la imagen audiovisual se aprecian distintos parámetros de los cuales la persona explora, se reconoce, interpreta la realidad y su propia identidad creatividad. Cuestionándonos en el presente del escenario público sobre si vivimos el placer, y si hemos sido conscientes de los placeres que rodean nuestra cotidianidad o si por el contrario, dejamos que nuestras emociones dejen de experimentarlas.









EDUCAR POR MEDIO DE EXPERIENCIAS QUE ESTIMULEN LA CREATIVIDAD

Pablo García Sempere
pgs@ugr.es
Universidad de Granada

Pablo Luis Tejada Romero
tejada@eulainmaculada.com
Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada

Ana Lucía Fregа
analuciafrega@yahoo.com.ar
UADE, Argentina

Fecha de realización: 11 de junio de 2014
Duración: 5' 26''
Acceso al texto completo de la entrevista:
ttps://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5784

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

En la entrevista, partiendo de su larga experiencia como docente en diferentes niveles educativos, dirección de instituciones de formación artística y múltiples investigaciones, Ana Lucía Frega aborda diferentes cuestiones relacionadas con la creatividad y la formación artística actual. Uno de los grandes cambios en la educación artística radica en la enseñanza y aprendizaje de la técnica; una nueva concepción de aprendizaje de la misma, desde la motivación y el sentimiento de utilidad. Preocupada por el baño de estereotipos que sufren los niños y jóvenes, incide en la necesidad de conseguir que la espontaneidad que manifiestan se mantenga flexible a través de una acción educativa sistemática. Además, resalta la importancia de generar en las escuelas una estimulación de la búsqueda, de la fluidez, del procesamiento de ideas y especialmente incidir en la elección descartando con fundamento. Igualmente, la educación artística debe contemplar la diversidad de sentimientos y emociones así como su manifestación y construcción simbólica.



EL CICLO DE LA CARNE

Juan Manuel Molina Avilés
jumoaviles@gmail.com

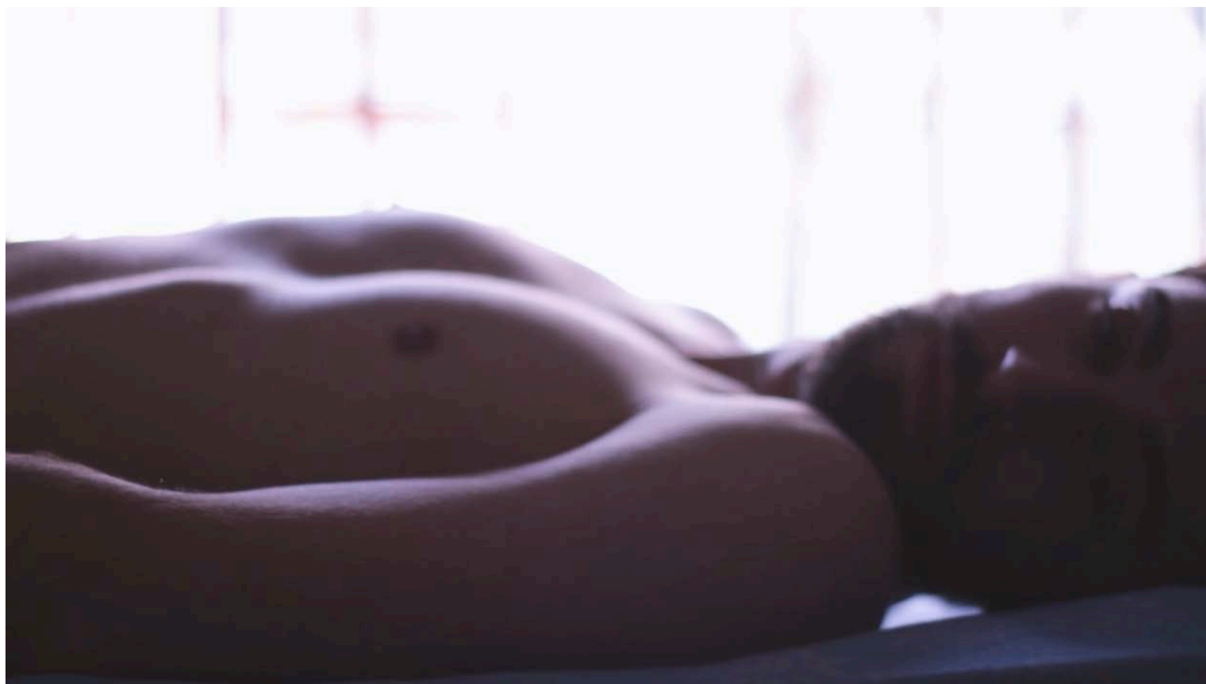
Escuela de Arte de Granada, España

Fecha de realización: 22 de febrero de 2017
Duración: 3' 16''

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

El audiovisual está basado en el poema de José Luis Tejada "Esto del Tiempo".

Es la oportunidad de reflexionar sobre el ciclo de los cuerpos y lo efímero del tiempo. Intenté asumir el papel de un protagonista pensativo, ansioso y suspendido en un día en el que se tensan las tripas. Al cerrar los ojos dentro del agua, y como si se tratara de un portal, su cuerpo se traslada al cielo de la Alhambra y le revela que el tiempo pasa, como la primavera de una flor. Su carne crece, madura, y muere en casi un instante. No existen certezas. Le toca dar una bocanada de aire tan grande como la primera, abrir los ojos, y ¡vivir!.









EL CUBO DEL BINOMIO

Francisco Manuel Gómez Campos, fmgomez@ugr.es
Universidad de Granada, España

María del Mar Moreno López, marmorl@hotmail.com
Universidad de Granada, España

Rafael Román Romero, rafaroman@espaciosmontessori.com
Centro Montessori Galápagos, Gójar (Granada), España

Olga Hernando Arranz, info@espaciosmontessori.com
Centro Montessori Galápagos, Gójar (Granada), España

Fecha de realización: 14 de febrero de 2017
Duración: 3' 44''
Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=kEOcuFVLUEc

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

En las escuelas Montessori existe un guía encargado de presentar un material didáctico que será asimilado por el niño a través de la exploración y la observación autodirigida del mismo. Uno de los materiales es el cubo del binomio, que sirve para que el niño se familiarice con la igualdad matemática

$$(a+b)^3 = a^3 + 3\times a^2 \times b + 3\times a\times b^2 + b^3$$

Nuestra propuesta es usar la animación 3D como herramienta de diseño, para presentar este contenido de modo que estimule el interés de los niños además de potenciar la efectividad docente.

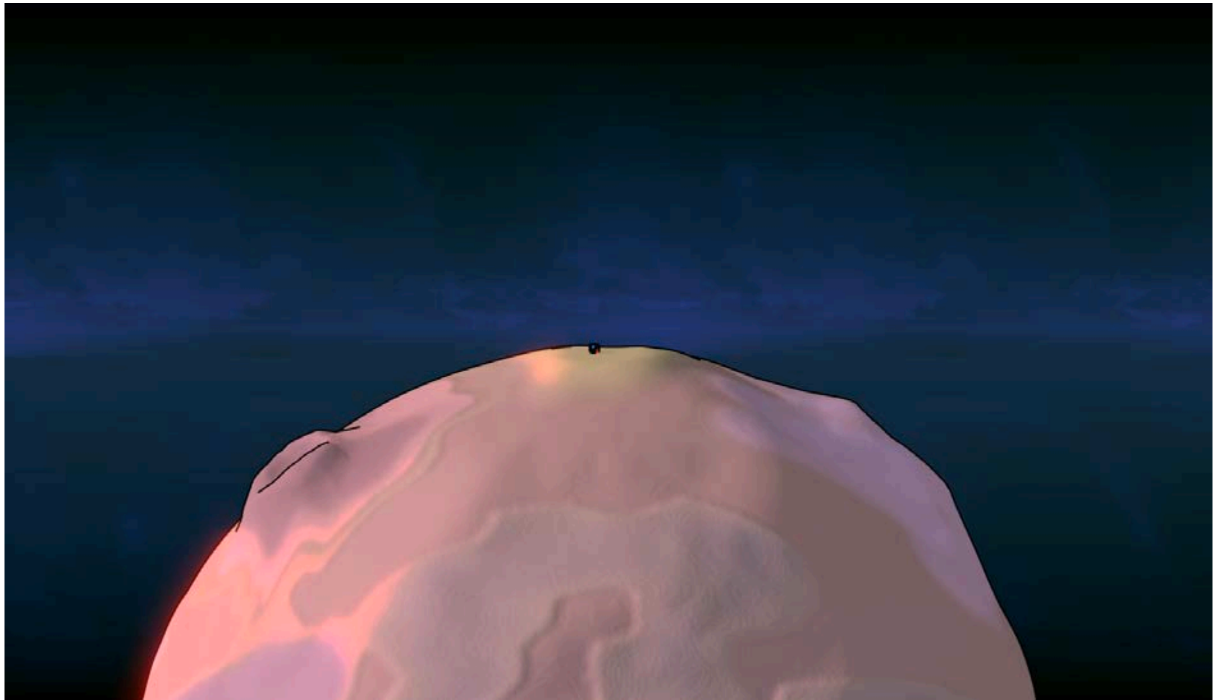
El vídeo ha sido realizado íntegramente con software libre y contenidos artísticos publicados bajo licencias Creative Commons.

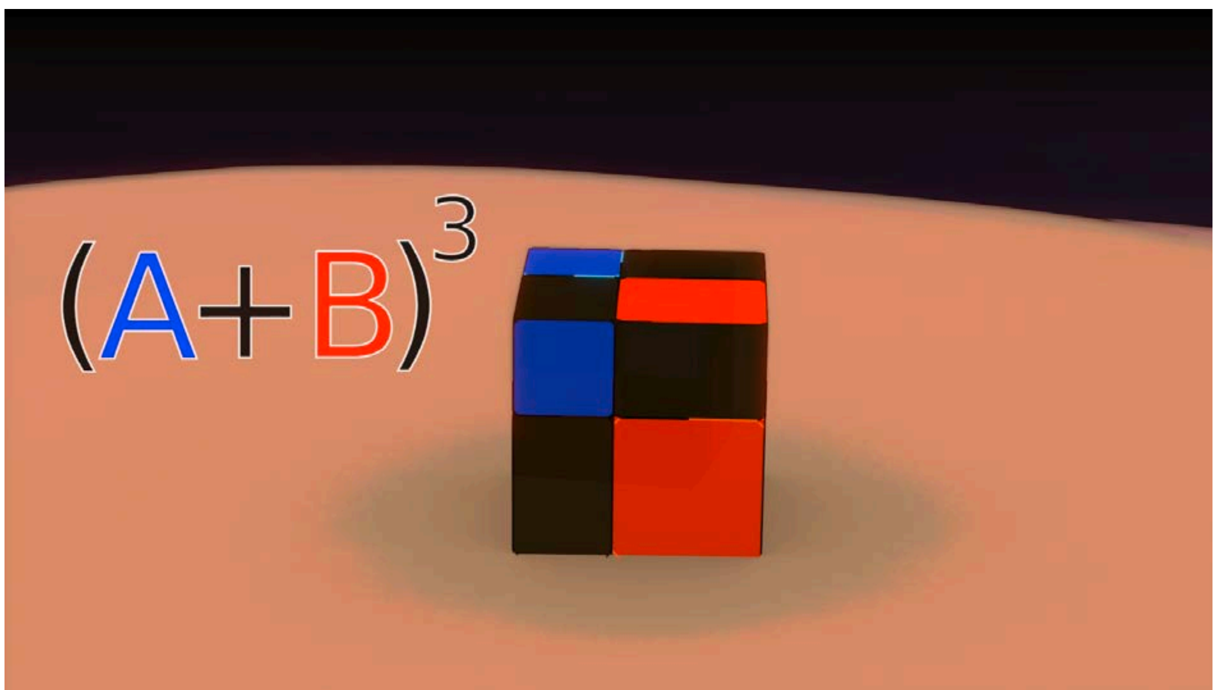
Este vídeo narra un cuento que sirve para que el niño entienda la igualdad matemática

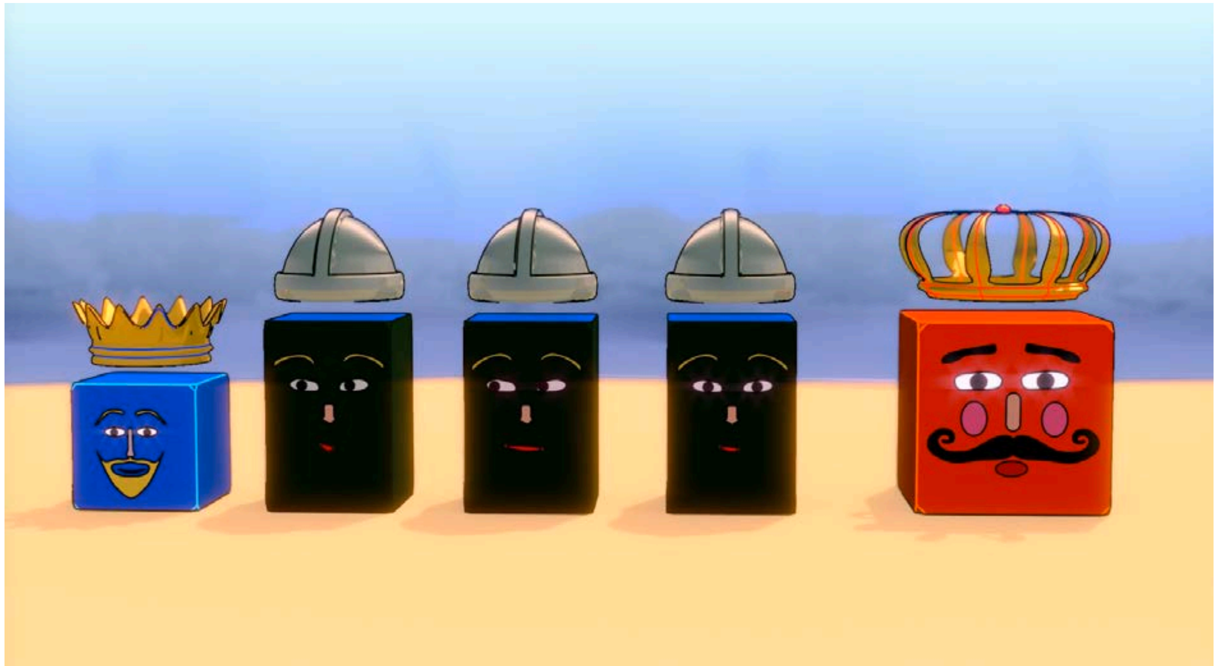
$$(a+b)^3 = a^3 + 3\times a^2 \times b + 3\times a\times b^2 + b^3$$

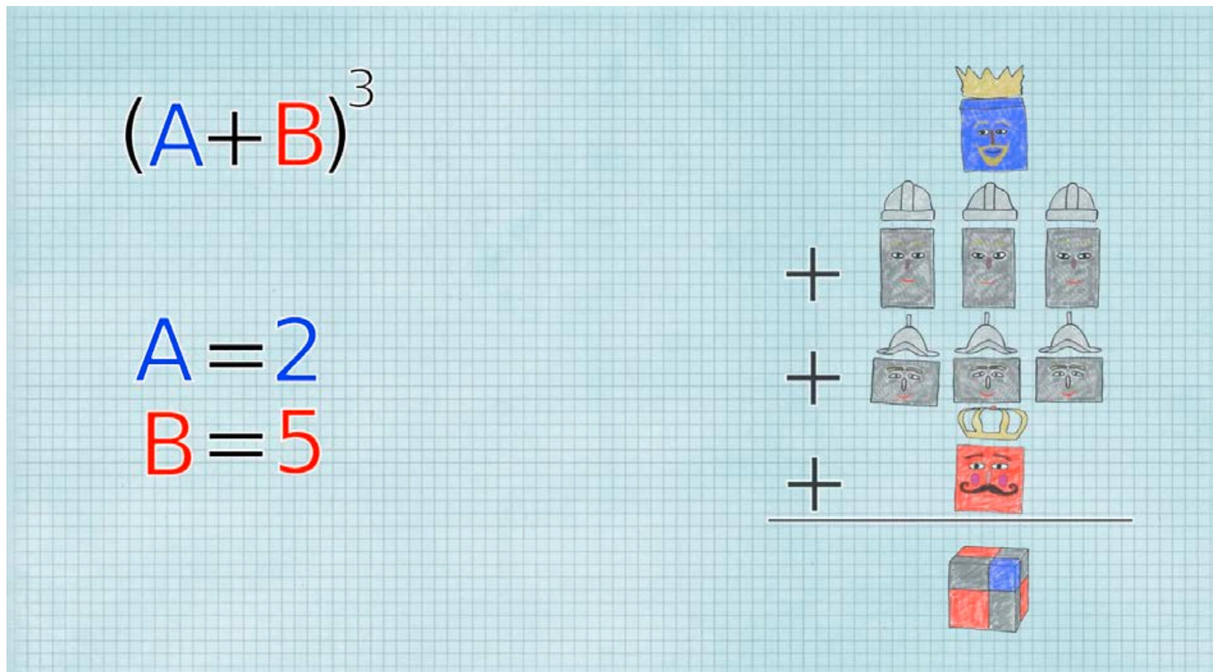
El cuento sigue la narración tradicional de la pedagogía Montessori, contando una historia de reyes y soldados que resulta familiar al niño. Lejos de la formalidad habitual de las explicaciones matemáticas de las pedagogías tradicionales, el niño entiende los componentes de este desarrollo matemático de una forma mucho más imaginativa y creativa.

Posteriormente al desarrollo del cuento se realiza una aplicación práctica de la identidad matemática, con referencias claras a la primera sección del vídeo.




(A+B)3




(A+B)3
A=2
B=5
+
+
+

JÓVENES DEL MOVIMIENTO INDÍGENA EN LOS 30 AÑOS DE VIDA JURÍDICA DE CONAIE

Juan Diego Andrango Bolaños
juand122686@hotmail.com

Apawki Castro
apawki@hotmail.com

Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE, Ecuador

Fecha de realización: noviembre/diciembre 2016
Duración: 13' 44''
Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=mcj_8BAPsNA

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Éste documento audiovisual forma parte de un grupo de cápsulas visuales generadas en el trabajo colaborativo entre Juan Diego Andrango Bolaños y Apawki Castro; minga (trabajo colaborativo) que se enfoca en visibilizar el trabajo que desempeña la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador y su posición frente al contexto político, social y cultural en el país Andino. El video se enfoca directamente en las voces de los jóvenes que conforman la organización, mostrar la visión que tienen con referencia a los antecesores que conformaron el proceso de construcción de la organización y cómo ha sido el proceso de aprendizaje a través de la práctica del saber/aprender.

Es decir, que la metodología utilizada del hablar/hacer, aprender jugando, se ha estructurado como un recurso necesario en la práctica y la realidad de los habitantes de cada uno de los contextos y, ayudando a repensar las formas de hacer investigación, desde y para los sujetos sociales, colocando como punto clave a la hermenéutica de lo teórico para acercarse a la práctica (realidad), aplicando la Investigación acción como una metodología de reflexión y acción directa con el sujeto/espacio, no solo enfocado en el investigador o colaborador principal, sino que, el colectivo se convierte en su propio investigador y decidor de su cultura, saberes, experiencias, trabajado desde el conjunto y comunitario, para luego ser mostrado y plasmado en el audiovisual. El audiovisual entonces, se convierte en un medio emergente y alternativo donde se puede mostrar la memoria colectiva de los pueblos y nacionalidades, construyendo y reconstruyendo las identidades culturales que se transita por medio del uso de los medios tecnológicos y las representaciones simbólicas implícitas que conlleva la construcción del documento audiovisual.




Años


SE VENDE
0993 262 777
0999 582 755
Ecuador
Bodega
GAP
30
Años


Provincia del CHIMBORAZO
30
Años

MAKE ME UP

Cristina Calvache Quesada
cristinacq1992@gmail.com

Universidad de Granada, España

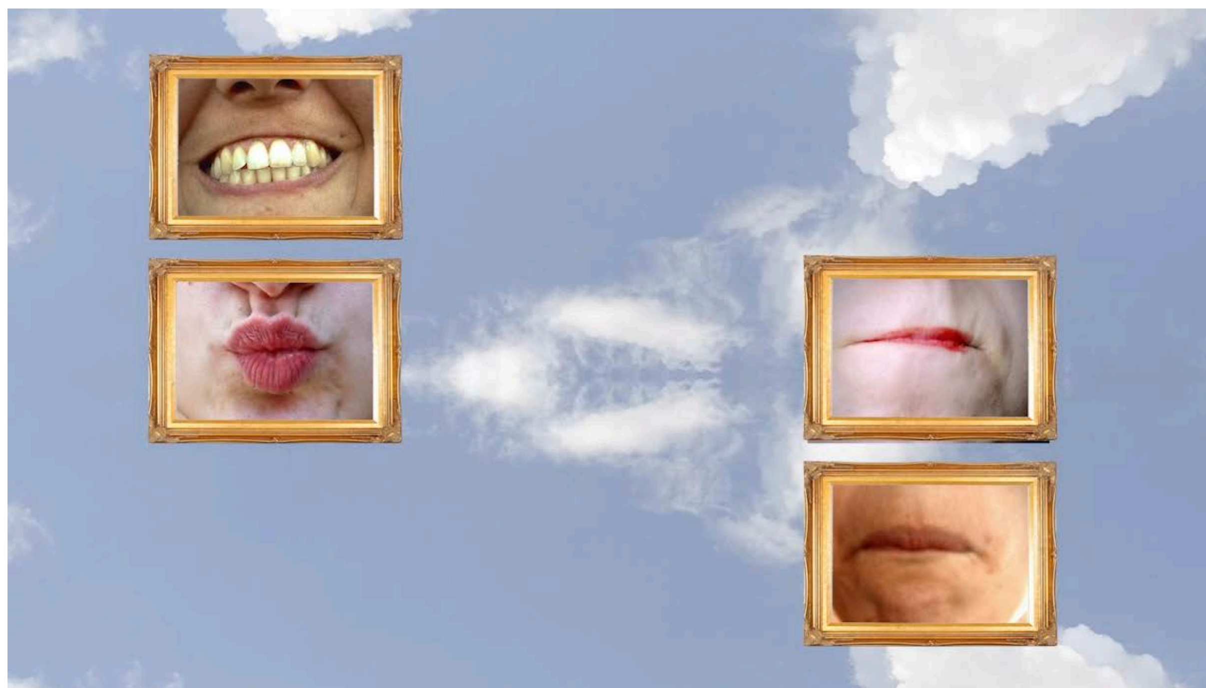
Fecha de realización: 2015
Duración: 2' 27''
Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=gVAgmEVQB7I

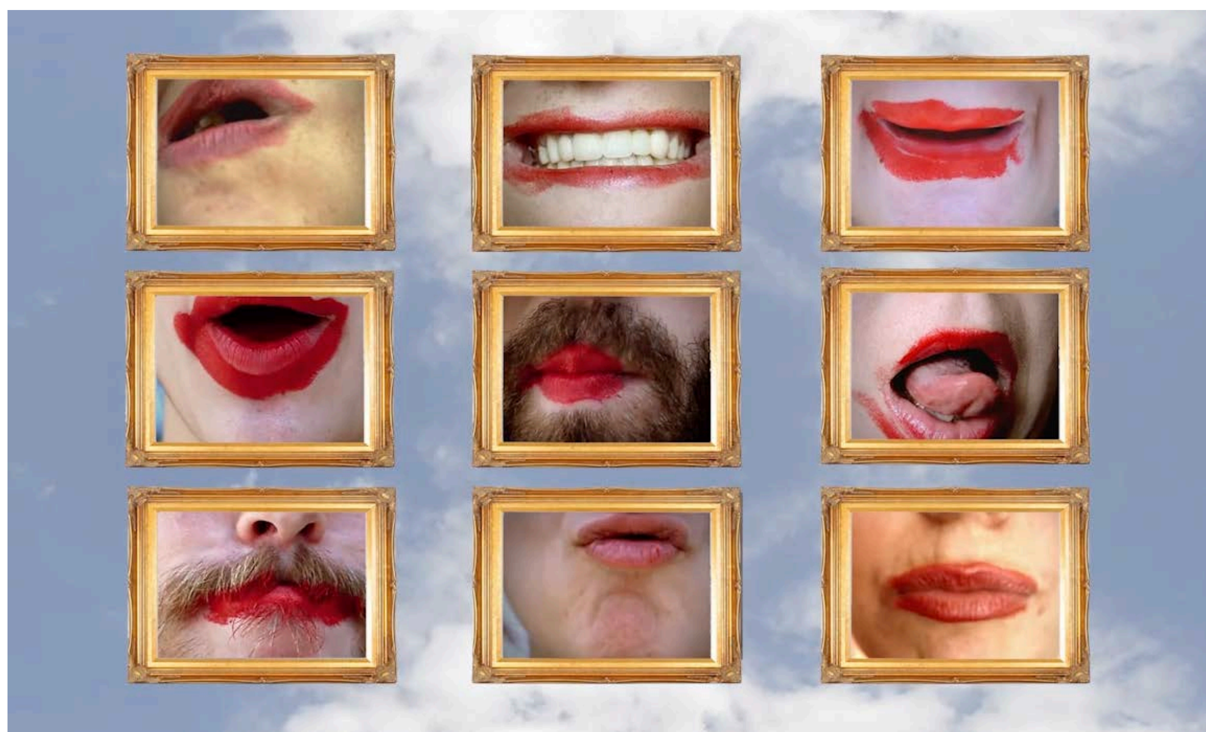
JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Make me up es una pieza que resulta de un proceso experimental basado en el análisis del lenguaje audiovisual y estrategias relacionadas con el humor y la parodia utilizadas como recurso creativo en las narrativas artísticas contemporáneas que puedan estimular una comprensión de lo social en distintos contextos educativos.

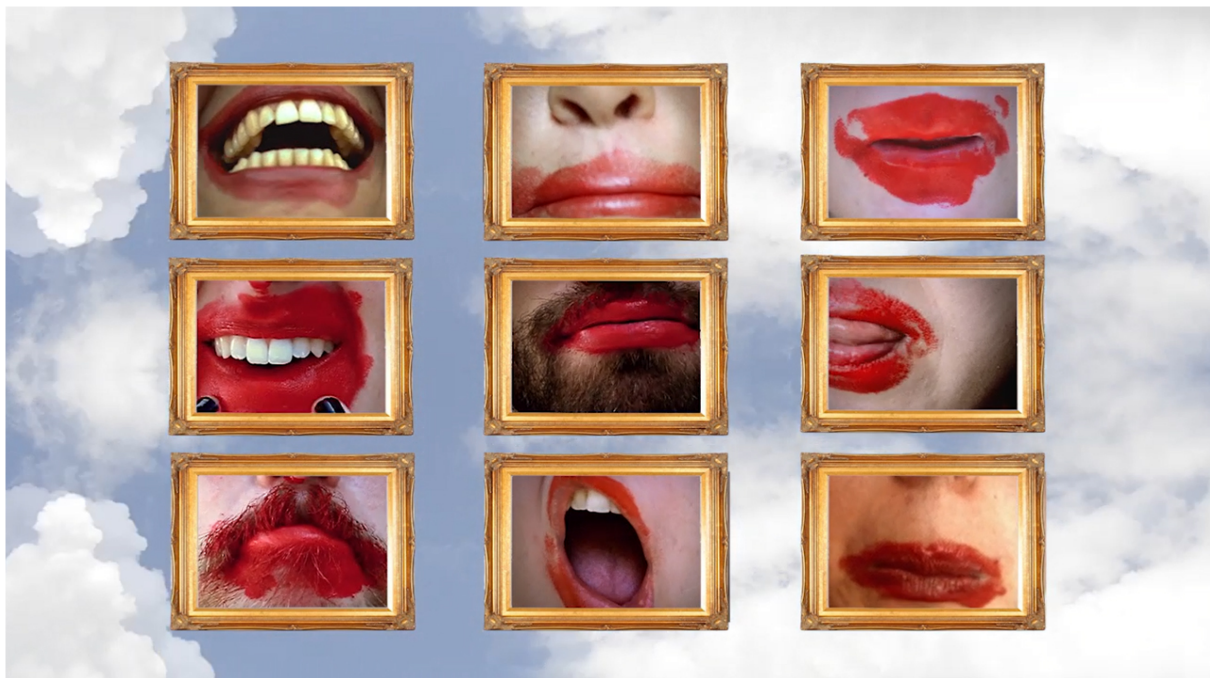
La búsqueda de prácticas artísticas basadas en el absurdo a través de juegos de descontextualización y reinterpretación supone nuevos modos de observar y reflexionar de manera crítica sobre aquello que nos rodea, nuestra relación con los objetos, proponiendo un nuevo sentido a estos a través de acciones y diversas técnicas audiovisuales.

La experiencia fue dirigida a unos participantes, quienes se dejaban ser pintados con total libertad, y cuyos actos y gestos comienzan a ser exagerados de forma espontánea. Con esta pieza se pretende reconsiderar la simple acción de maquillarse y los límites existentes entre verse bien y llegar a convertirse en un payaso.









NEVIDEBLAJ

Miguel Ángel Tidor
artnorart.intpro@gmail.com
ArtNotArt, España

Fecha de realización: 2015.
Duración: 31' 06"
Enlace: http://artnotart.wixsite.com/artnotart/nevideblaj

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Nevideblaj es una obra audiovisual inspirada en la obra escénica del mismo nombre, en el que se intentan plasmar la esencia de este espectáculo multidisciplinar donde danza, teatro, audiovisual y performance se unen para crear un complejo entramado de historias sugerentes que no pretenden en ningún momento ofrecer finales cerrados o respuestas absolutas sino generar reflexiones en el espectador y en su conciencia.

De este modo, el observador tiene una función principal en la obra, ya que se le exige una interpretación conceptual de todo lo que sucede ante él, a través de diferentes acciones desarrolladas a modo de intervención.

Con un formato minimalista, tanto en la concepción de sus elementos escenográficos, música o lenguaje textual, se conforma una pieza intimista, llena de sensibilidades, que invita a rescatar del olvido cotidianidades que no vemos o no queremos ver.

Nevideblaj (del esperanto Invisibles) tiene como eje principal la invisibilidad del ser humano, tomando la figura de la mujer como punto de encuentro. La universalidad de los sentimientos forma un entramado entre diferentes vidas.

Nevideblaj es una pieza experimental, con un discurso narrativo basado en la imagen. La obra audiovisual resultante es el fruto de un trabajo reflexivo y documentado, que parte de la experiencia de mujeres de diferentes generaciones, que comparten sus experiencia más intimas, sus silencios, sus rutinas asumidas, sus sueños, sus logros, sus miedos, interpretando desde las entrañas lo vivido.

Estas historias acaban confluyendo en un montaje que aborda pequeñas acciones, textos y performances que pretenden recoger de forma conceptual emociones y precepciones de una realidad individual, con espacios de transito común.









PIEZA N8

Aurelio Jaen
aureliojaen@hotmail.com
Universidad de Granada, España

Fecha de realización: febrero, 2016.
Duración: 8'

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Pieza Nº8, es un video que surge como idea conceptual y procesual.

Idea que parte de hacer una reflexión sobre "la cinta de Moebius", elemento que relaciono con el inconsciente, ya que tiene un comportamiento inusual para nuestra mente objetiva.

La cinta de Moebius se construye con una cinta plana unida por los extremos, pero girada media vuelta. Esto da como resultado una pieza formada por una cinta continua (podemos seguir su trayectoria de manera infinita), tanto por la parte plana como por el filo, solo tiene una cara y un filo.

Este elemento lo utilicé para realizar una pieza escultórica de 3 x 2 metros, mide 8 metros en todo su recorrido, por aquello de que el nº8 es un símbolo de infinito puesto de pie. Esta pieza más tarde me llevó a realizar este vídeo que consiste en la acción de frotar una barra de grafito grande sobre un papel de 100x75 cm, durante 8 minutos, aludiendo al nº 8.







PROYECTO PEDAGÓGICO TEATRAL Y AUDIOVISUAL CON ÉNFASIS EN DDHH, EL PRINCIPIO DEL FIN

Carlos Torrado Lois
carlos.torrado@gmail.com

Gastón Piccininno
gastonpiccininno@hotmail.com

Universidad de la República, Uruguay

Fecha y lugar de realización: Montevideo, Uruguay, 2015.
Duración: 06' 52''

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Por violencia basada en género se entiende:

> Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada. (Artículo 1 de la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer de las Naciones Unidas, 1993).

Los procesos de construcción de equidad de género en niños/as y adolescentes se configuran de forma compleja y multidimensional. El Proyecto pedagógico teatral y audiovisual: "El principio del fin" da cuenta de aspectos vinculados a la apropiación de significados en los procesos de construcción de identidad y relaciones de género que se sintetizan de manera específica en niños, niñas o adolescentes. En la construcción de representaciones de identidad y diferencias, los factores protectores (autoestima, valoración del cuerpo, comunicación, expresión de sentimientos, la educación sexual, etc.) son componentes fundamentales en la búsqueda del "yo", "nosotros", "lo otro", las relaciones equitativas de género y la no violencia contra la mujer.

El teatro-educación se convierte en una práctica transformadora de las relaciones de género que nos permite cuestionar, investigar, reflexionar y buscar respuestas, promoviendo la igualdad y equidad de género, así como la autonomía y la no violencia contra la mujer.

"El principio del fin" es un proyecto pedagógico que superpone lenguajes y espacios expresivos que nos ha permitido trabajar desde *actividades multiexpresivas / multilenguajes*, y de forma *interdisciplinaria*. Profesionales del Lenguaje Teatral, Audiovisual y Psicólogos preocupados por la violencia doméstica, la equidad de género y la promoción de derechos trabajamos en la Universidad de la República en contextos socioculturales desfavorables junto a niñas, niños y adolescentes, con el objetivo de contribuir al fin de la violencia contra mujeres y niñas y al cumplimiento de una de las metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de Naciones Unidas.

Desde la perspectiva de Derechos de niños, niñas y adolescentes, la propuesta busca contribuir al desarrollo de pensamiento creativo y crítico, habilitando espacios en los que niños, niñas y adolescentes desarrollen procesos creativos activos desde la toma de

decisiones y la elaboración de mensajes y discursos propios en relación a los Derechos Humanos.

Nos planteamos el desarrollo de metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje participativas incorporando los medios audiovisuales y teatrales, para potenciar la expresión a través de la voz, el cuerpo, imágenes y sonidos y desarrollar capacidad crítica a la hora de interpretar y analizar los códigos y mensajes audiovisuales o teatrales recibidos de los medios de comunicación y las producciones escénicas. De esta forma, buscamos favorecer y enriquecer las relaciones y la comunicación. La interpretación de códigos audiovisuales y teatrales permite reconocer la intencionalidad de los mensajes dados tanto por los guiones, las puestas en escena o las estéticas propuestas.

Los y las adolescentes suelen sentir que los audiovisuales, la televisión e internet les proporcionan bienestar. Estos medios son muy accesible en tanto tienen una relativa facilidad en su uso, son económicamente asequibles, las personas cuentan con una variedad de equipos que van desde los teléfonos celulares, cámaras fotográficas, tablets, etc. hasta equipos más sofisticados, proponiéndonos de esta forma, un medio de expresión clave de la cultura contemporánea.

El audiovisual, a partir de la experiencia, al pasar "al otro lado de la pantalla", motiva la participación, interacción grupal y cooperación, ofreciendo oportunidades de expresión creativa, de elaboración de mensajes y discursos a partir de la mirada de las personas, toma de decisiones, planificación y creación de sus propios medios para comunicar ideas, sentires, pensares, etc.

Es entonces que nos interesan particularmente, los lenguajes audiovisuales y teatrales como procesos expresivos artísticos colectivos, en los que los y las adolescentes pueden de forma participativa, apropiarse de herramientas para el desarrollo de la creatividad, la imaginación, y la capacidad crítica al interpretar sus códigos particulares.

Los y las adolescentes como nativos digitales, son quienes tienen más conocimientos en la utilización de las TIC, esto permite y habilita a construir espacios en los que se invierten roles y los-las adolescentes son quienes generan procesos de enseñanza hacia sus docentes, deconstruyendo estereotipos.

En "El principio del fin", un grupo de niños y niñas de 5to año de una Escuela de contexto sociocultural desfavorable en busca de respuestas y preocupados por la violencia doméstica, realizan un corto de género: documental-ficción. En Uruguay, según la ENCUESTA NACIONAL DE VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO Y GENERACIONES del año 2013, el 68% de las mujeres de 15 años o más, han vivido algún tipo de violencia en algún ámbito a lo largo de toda la vida.

Maestro: Daniel Segredo.
Estudiantes (actores): Serena Conde, Gissel Cáceres, Valentina Falcón, Mélani Romero, Sabrina Martínez, Romina Larrobla, Elizabeth Rodríguez, Giuliana Moreira, Nalea Santander, Yhonatan Olivos, Iván Fernández, Maicol Pereira, Franco Magliano, Agustín Ibañez, Matías Gómez, Lucas Larrosa, Rodrigo Da Cunha, Víctor Méndez, Marcos de Armas.
Entrevistados: Enrique Saforcada, María Vanesa Ávila.
Edición, pos-producción de video, fotografía: Gastón Piccininno.
Coordinación general: Carlos Torrado Lois.
Instituciones participantes: Escuela No. 371, Usina Cultural MEC, Programa APEX, Universidad de la República, Uruguay.









TEORÍA DE LOS PROCESOS IRREVERSIBLES

Miguel Ángel Tidor
artnorart.intpro@gmail.com
ArtNotArt, España

Fecha de realización: 2016
Duración: 11' 51''
Enlace: http://artnotart.wixsite.com/artnotart/teoria-de-los-procesos-irreversible

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Partiendo del concepto químico de la Teoría de los Procesos irreversibles, se invita a una reflexión vital acerca de forma de enfrentarse a los sucesos identificando estos en su capacidad de ser revertidos o no.

Una mujer se enfrenta a una problemática tan invisible como real. La protagonista comienza una búsqueda, en oposición a la normalización de la rutina. En el momento que asume la claridad, la evidencia como medio para enfrentarse a la dócil rutina, comienza un proceso de lucha, donde tendrá que observar la vida con otra mirada.

La irreversibilidad de los días , de los sucesos, la direccionalidad inexorable del tiempo, le obliga a discernir entre las diferentes problemáticas que le rodean y el modo de enfrentarse a ellas. La lucha contra los imposibles, el deseo frente a la realidad, el optimismo y la frustración.

Durante todo este proceso, algo se va desquebrajando, se fractura internamente, se muestra en el exterior y viceversa.

La inestabilidad se cronifica, se deja ver con mayor asiduidad, siendo la protagonista la que vuelve a retomar, no tanto su vida, sino su forma de discurrir en ella, tejiendo un espacio que le permite asumir la irreversibilidad de un modo consciente, siendo quizá el mejor modo para dominarla









TUS MANOS COMO ESPEJO

Daniel Cobarrubias
info@danicobarrubias.com
www.danicobarrubias.com España

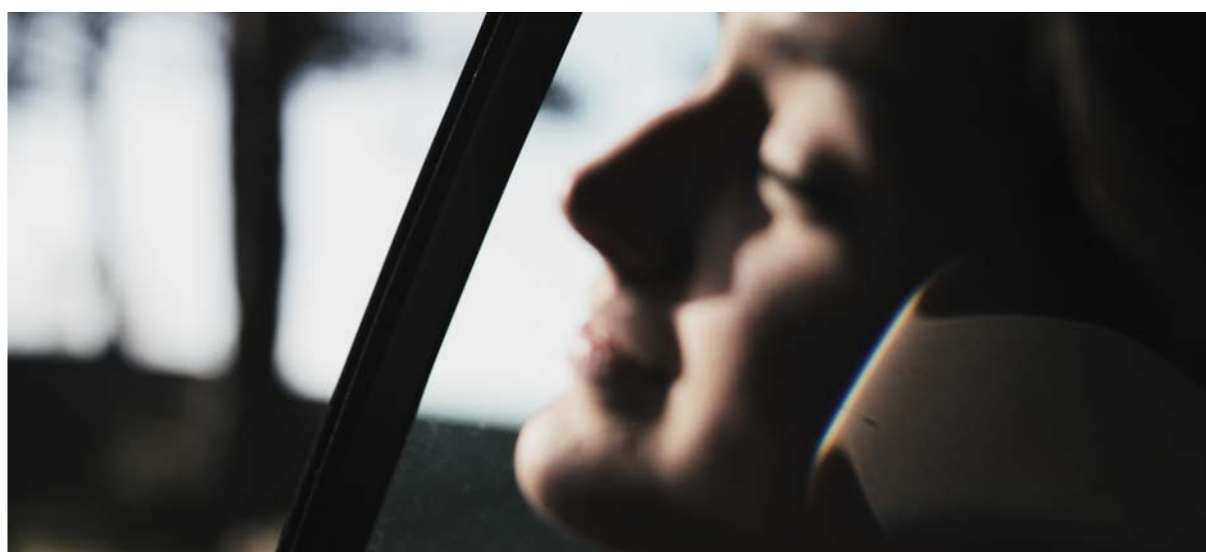
María Peris

Fecha de realización: abril / junio 2015.
Duración: 3' 32''
Enlace: http://www.danicobarrubias.com/videos/tus-manos-como-espejos/

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA OBRA

Esta pieza nace de las ganas de explorar el género de la poesía visual. Para ello se planteó con la protagonista y autora del texto (María Peris) que la realización de la pieza fuera como un juego creativo con una premisa clara. Hablar de un posicionamiento vital a partir de acciones relativas a la creación artística. Ya sea la pintura, la poesía, la fotografía, etc. El resultado es un canto a la vida desde lo más personal y teniendo/entendiendo el arte como bálsamo.


TUS MANOS COMO ESPEJOS




EL ARTE COMO BÁLSAMO


AÉREA

SOBRE ALBERTO AMATE

SOBRE ALBERTO AMATE MUÑOZ

Granadino de nacimiento, Alberto Amate Muñoz es un chico fortote, con unas gruesas manos, que son el instrumento que utiliza para expresar todo lo que siente. Alegre, divertido, generoso, empático y dispuesto siempre a ayudar aunque, cómo no, un poco tozudo. Pero, sin lugar o dudas, el rasgo que mejor define su carácter es el de ser un gran soñador, siendo esas ilusiones las canalizadoras de su talento creativo, de su especial y particular visión del mundo y de la realidad, a través del dibujo y del color, que le ha permitido ser transmisor y receptor de emociones. En el CEEE Jean Piaget, donde ha pasado gran parte de su escolaridad. desarrolla y perfecciona la técnica del diseño y del trazo, expresando a través del dibujo momentos importantes de su vida, únicos e irrepetibles algunos, así como de sus estados animicos (tener una novia, jugar al fútbol tan bien como Ronaldo, tocar el cajón flamenco junto a sus compañeros y compañeras, etc.) Todos sus dibujos son luz y color y transmiten alegría porque así la siente, expresándose sin normas ni prejuicios, de espaldas a las modas y a los convencionalismos. Son un claro exponente de que hay que sonreir a la vida o hay que ver la vida de colores.

Isabel Mª Valverde, Directora; y Elisa I. Alcalá, Jefa de Estudios
del Centro de Educación Especial Jean Piaget (Ogíjares)



Alberto Amate Muñoz.
Imagen tomada de https://twitter.com/search?q=%23serdiferenteesunpunto&src=typd

SU OBRA



Dibujo de Alberto Amate Muñoz.
Fotografía tomada en la exposición realizada en la Fundación Caja Granada, 2018

En medio del panorama del arte actual en que podemos encontrarnos, desde vendedores de humo, hasta estetas desmaterializados, la obra de Alberto aporta verdad sin complejos ni retórica. Quien lo conoce sabe que su obra es como él, transparente y vital en su pintura y directo y sencillo en sus dibujos.

Cuando comenta sus cuadros viaja con facilidad del símbolo más o menos evidente a la más pura abstracción del juego formal, pero siempre te contagia su vitalidad personal.

Es cierto que apenas ha comenzado su recorrido artístico, pero invito a que estemos atentos a su evolución, en cuanto empiece a jugar e investigar con otros formatos y técnicas estoy convencido de que siempre trasmitirá verdad y pasión en sus cuadros.

Pablo Tejada, *Escultor*
Profesor del Departamento de Expresión Plástica del Centro de Magisterio La Inmaculada

EXPOSICICIONES

- Enero-febrero, 2018, Delegación Territorial de Educación de Granada.
- Marzo, 2018, Centro Municipal de Arte Joven Rey Chico, Granada.
- Julio, 2018, Fundación Caja Granada.
- Septiembre, 2018, Ayuntamiento de Granada.



Carteles de exposición.
Imágenes tomada de https://www.granada.org



Exposición en el Ayuntamiento de Granada. Alberto Amate Muñoz comenta sus dibujos con Francisco Cuenca, Alcalde de Granada, Imagen tomada de https://twitter.com/search?q=%23serdiferenteesunpunto&src=typd



Dibujo de Alberto Amate Muñoz.
Fotografía tomada en la exposición realizada en la Fundación Caja Granada, 2018

"Alberto es todo un artista. Todos sus dibujos son luz y color y transmiten alegría porque así la siente"

Isabel Mª Valverde, Directora; y Elisa I. Alcalá, Jefa de Estudios del Centro de Educación Especial Jean Piaget

"…un trabajo brillante y luminoso que reivindica la importancia de la diferencia y la originalidad en nuestra vida. Es un privilegio y un orgullo mostrar al público la obra de Alberto"

Fernando Bueno, Director de la Fundación Caja Granada

"Solamente los genios de las emociones como Alberto son capaces de hacernos transmitir a través de los colores y las formas tanta vida y tantas ilusiones. Los dibujos de Alberto son una ventana hacia un mundo donde lo sensible y la alegría son protagonistas"

Francisco Cuenca, Alcalde de Granada

ORGANIZACIÓN DEL CONGRESO

ORGANIZACIÓN DEL CONGRESO

Comité de Honor
Pilar Aranda Ramírez, Rectora de la Universidad de Granada, España.
Vicente Véliz, Rector de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
Víctor Jesús Medina Flórez, Vicerrector de Extensión Universitaria de la Universidad de Granada, España.

Coordinación del Congreso
Pablo Luis Tejada Romero, Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada.
Pablo García Sempere, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
Secretario del Congreso: Balbino Montiano Benítez, Departamento de Escultura de la Universidad de Granada.

Coordinación de Actividades
Miguel Ángel Tidor López, Junta de Andalucía.

Coordinación Técnica
Coordinación técnica: José Javier Romero Diaz de la Guardia, Grupo AREA HUM-672.
Secretario técnico: José Luis Tejada Muñoz, Academia de Nantes, Francia.

Coordinación de Comunicación
Javier Viñayo Blanco, Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada.
Susana Rams Sánchez, Universidad de Granada.

Comisariado de Exposiciones
Ana Isabel Tejada Muñoz, Fundación José Luis Tejada.

Comité Organizador
Ricardo Chrobak, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
Ana Lucía Frega, Academia Nacional de Educación, Argentina.
Pablo García Sempere, Departamento de Organización Escolar, Universidad de Granada.
David López Ruiz, Universidad de Murcia.
Balbino Montiano Benítez, Departamento de Escultura, Universidad de Granada.
Cristina de Pinedo Extremera, Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada.
Maricela Pinargote Ortega, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
Susana Rams Sánchez, Universidad de Granada
José Javier Romero Diaz de la Guardia, Universidad de Granada.
Pablo Luis Tejada Romero, Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada,
José Luis Tejada Muñoz, CLM, Universidad de Granada.
Ana Isabel Tejada Muñoz, Fundación José Luis tejada.
Miguel Ángel Tidor López, Junta de Andalucía.
Javier Viñayo Blanco, Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada.